

(2009), Vol. 37 (2)

aula abierta

aula abierta

Volumen 37, núm. 2
Oviedo, diciembre 2009
ISSN: 0210-2773
ICE. Universidad de Oviedo
www.uniovi.es/ICE/

Directores: JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA
LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Directores Asociados: JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO
MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA
Universidad de Oviedo

Gestora: M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

Administración: AGUSTIN MARTÍNEZ PASTOR

Consejo Editorial

Leandro S. Almeida. *Universidade do Minho*

David Álvarez García. *Universidad de Oviedo*

Joaquín Arnau Querol. *Universidad de Barcelona*

Alfonso Barca Lozano. *Universidad de A Coruña*

Ana Belén Bernardo Gutiérrez. *Universidad de Oviedo*

José Antonio Bueno Álvarez. *Universidad Complutense de Madrid*

Juan Luis Castejón Costa. *Universidad de Alicante*

Luis A. Castejón Fernández. *Universidad de Oviedo*

Miguel Ángel Carbonero Martín. *Universidad de Valladolid*

José Antonio Cecchini Estrada. *Universidad de Oviedo*

Antoni J. Colom Cañellas. *Universidad de las Islas Baleares*

Gina Conti-Ramsden. *University of Manchester*

Manuel Deaño Deaño. *Universidad de Vigo*

Capitolina Díaz Martínez. *Universidad de Oviedo*

Eliseo Díez Itza. *Universidad de Oviedo*

María Esther del Moral Pérez. *Universidad de Oviedo*

José Escoriza Nieto. *Universidad de Barcelona*

José M. Esteve Zarazaga. *Universidad de Málaga*

Juan Fernández Sánchez. *Universidad Complutense de Madrid*

Raquel Fidalgo Redondo. *Universidad de León*

Jesús García Albá. *Universidad de Oviedo*

Antonio García Correa. *Universidad de Murcia*

Jesús Nicasio García Sánchez. *Universidad de León*

Jesús Gázquez Linares. *Universidad de Almería*

Ramón González Cabanach. *Universidad de A Coruña*

Paloma González Castro. *Universidad de Oviedo*

María Carmen González Torres. *Universidad de Navarra*

Soledad González-Pumariaga Solís. *Universidad de Oviedo*

Alfredo Goñi Grandmontagne. *Universidad del País Vasco*

M. Victoria Gordillo Álvarez-Valdés. *Universidad Complutense de Madrid*

Pedro Hernández Hernández-Guanir. *Universidad de La Laguna*

Álvaro Marchesi Ullastres. *Universidad de Complutense de Madrid*

Raquel Amaya Martínez González. *Universidad de Oviedo*

Mario de Miguel Díaz. *Universidad de Oviedo*

Ana Miranda Casas. *Universidad de Valencia*

Francisco Miras Martínez. *Universidad de Almería*

José Carlos Núñez Pérez. *Universidad de Oviedo*

Julián Pascual Díez. *Universidad de Oviedo*

José Vicente Peña Calvo. *Universidad de Oviedo*

Marisa Pereira González. *Universidad de Oviedo*

María del Carmen Pérez Fuentes. *Universidad de Almería*

Luz Pérez Sánchez. *Universidad Complutense de Madrid*

Julián Plata Suárez. *Universidad de La Laguna*

Birte Ravn. *The Danish University of Education*

Cristina Roces Montero. *Universidad de Oviedo*

Raquel Rodríguez González. *Universidad de Oviedo*

Susana Rodríguez Martínez. *Universidad de A Coruña*

Teófilo Rodríguez Neira. *Universidad de Oviedo*

Celestino Rodríguez Pérez. *Universidad de Oviedo*

José María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Pedro Rosário. *Universidade do Minho*

Ramona Rubio Herrera. *Universidad de Granada*

José Luis San Fabián Maroto. *Universidad de Oviedo*

Jaume Sarramona i López. *Universidad Autónoma de Barcelona*

Georgios Sideridis. *University of Crete*

Catherine Snow. *Harvard University*

Manuel Soriano Ferrer. *Universidad de Valencia*

Susana Torío López. *Universidad de Oviedo*

José Manuel Touriñán López. *Universidad de Santiago de Compostela*

Antonio Valle Arias. *Universidad de A Coruña*

Gonzalo Vázquez López. *Universidad Complutense de Madrid*

María Paulina Viñuela Hernández. *Universidad de Oviedo*

Herberg J. Walberg. *University of Illinois, Chicago*

Nazario Yuste Rossell. *Universidad de Almería*

Miguel Ángel Zabalza Beraza. *Universidad de Santiago de Compostela*

- Aula Abierta* es una publicación semestral (junio y diciembre), de carácter multidisciplinar en el ámbito de la Psicología y Educación. Acepta colaboraciones de carácter empírico y teórico en cualquiera de estos campos. No obstante, más del 75% de los artículos publicados serán trabajos empíricos, que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión ni haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse enviando una carta a los Directores de la Revista, en la cual conste expresamente que su trabajo no está en otro medio de difusión.
- En el envío de originales, para garantizar el anonimato, se pondrá en la primera página del documento únicamente el título y el número de palabras, sin ningún tipo de dato identificativo de los autores. Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.
 - En la segunda página del manuscrito aparecerá el título y un resumen (de entre 150 y 200 palabras), tanto en castellano como en inglés, así como un máximo de cinco descriptores o palabras clave, también en ambos idiomas. Igualmente, debe incluir un título abreviado del trabajo. La estructura del resumen será “objetivos-método-resultados-conclusiones” en el caso de un estudio experimental; y “planteamiento-desarrollo-conclusiones” en el caso de trabajos teóricos.
 - En documento aparte se hará constar el título del trabajo, nombre del autor o autores, categoría profesional, institución u organismos al que pertenezcan, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto.
 - Las tablas, figuras e ilustraciones se numerarán correlativamente con números, indicando en el texto el lugar aproximado en el que habrán de insertarse. El tamaño máximo real es de 12 x 18 cm, incluyendo cabecera de tabla y/o pie de figura. Cada una se presentará en un documento aparte. Serán enviadas sin bloqueos o claves de acceso que impidan su manejo por parte del equipo de edición.
- Los manuscritos, elaborados en formato Word, se remitirán a la dirección electrónica de la Revista *Aula Abierta* (ice@uniovi.es), no superarán las 6.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte superior derecha.
- Se aceptan artículos en castellano e inglés. La redacción de los manuscritos se deberá atener a las normas de publicación de la American Psychological Association –APA– (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6ª edición).
- La revisión de los trabajos será anónima. Los autores podrán sugerir hasta un máximo de cuatro posibles revisores para evaluar su trabajo, indicando claramente su dirección postal y correo electrónico. También podrán indicar alguna persona que, por distintas razones, no deseen ver involucrada en dicho proceso de revisión.
- En cada artículo publicado constará la fecha de recepción del manuscrito, la fecha de envío una vez realizadas las modificaciones y la fecha de aceptación definitiva.
- Los derechos de copyright de los artículos publicados pertenecen a *Aula Abierta*. Otros beneficios derivados de las investigaciones publicadas pertenecen a los autores. Cualquier persona física o jurídica que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo, deberá obtener permiso escrito de los Directores, quienes otorgarán dicho permiso con el consentimiento de los autores.
- Los artículos que describan estudios financiados, habrán de incluir el reconocimiento de crédito y contar con el permiso de publicación por parte de la institución que ha financiado la investigación. Los autores son los responsables de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados, sin que Aula Abierta se comprometa con las mismas. Se declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los estudios que se publican en la Revista.

Dirección de la Revista Aula Abierta

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Quintana, 30, 1º. 33009 Oviedo

Tel. 985 10 50 08. Fax 985 10 50 20. E-mail: ice@uniovi.es. http://www.uniovi.es/ICE/

El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre mujeres y hombres	
<i>Ramón González Cabanach, Patricia González Millán y Carlos Freire Rodríguez</i>	3-10
Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos	
<i>José Jesús Gázquez Linares, M. Carmen Pérez-Fuentes, Francisca Lucas Acién y Mercedes Fernández Torres</i>	11-18
Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich	
<i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Jaime López Prado y Catalina Riaño González</i>	19-28
El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes	
<i>Emilio Álvarez Arregui, Ramón Pérez Pérez y María Concepción Álvarez García</i>	29-44
La revisión ideológica del profesorado del Instituto Carreño Miranda (1937-1940)	
<i>María Concepción Álvarez García</i>	45-54
Categorización y análisis de las dificultades en la comprensión del discurso escrito	
<i>José Escoriza Nieto</i>	55-78
Pensamiento Crítico y Alta Habilidad	
<i>Alicia Cardozo Hernández y María Dolores Prieto Sánchez</i>	79-92
El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural	
<i>Juan J. Leiva Olivencia</i>	93-110
Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física	
<i>Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz Montero</i>	111-122
Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil	
<i>Rosario Beresaluce Díez</i>	123-130
Revisión de libros	131-133

Coping strategies in university students of Health Sciences: Differences according to sex <i>Ramón González Cabanach, Patricia González Millán y Carlos Freire Rodríguez</i>	3-10
Analysis by european teachers of the school coexistence <i>José Jesús Gázquez Linares, M. Carmen Pérez-Fuentes, Francisca Lucas Ación y Mercedes Fernández Torres</i>	11-18
Availability of the motor skills development in students from 4 to 14 years. Application the test of Motor Basic Skills development of Ulrich <i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Jaime López Prado y Catalina Riaño González</i>	19-28
The Practicum from a perspective of change. Concurrent contexts and diagnose of students <i>Emilio Álvarez Arregui, Ramón Pérez Pérez y María Concepción Álvarez García</i>	29-44
The revision ideological of the professorship of the Carreño Miranda high school (1937-1940) <i>María Concepción Álvarez García</i>	45-54
Categorization and analysis of the difficulties encountered in the comprehension of written discourse <i>José Escoriza Nieto</i>	55-78
Critical Thinking and High Ability <i>Alicia Cardozo Hernández y María Dolores Prieto Sánchez</i>	79-92
The teachers before the conception of the conflicts in the intercultural education contexts <i>Juan J. Leiva Olivencia</i>	93-110
Coeducation treatment education and gender equality in the context and special school physical education <i>Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz Montero</i>	111-122
The reggian schools as a high quality educational model for preschools <i>Rosario Beresaluze Díez</i>	123-130
Books review	131-133

El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres

Ramón González Cabanach, Patricia González Millán
y Carlos Freire Rodríguez
Universidad de A Coruña

En el presente trabajo se analiza cuáles son las estrategias de afrontamiento a las que suelen recurrir los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para responder a las situaciones problemáticas propias del contexto académico así como las posibles diferencias de sexo en el empleo de dichas estrategias. La muestra se compone de 258 estudiantes, 228 mujeres y 30 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Para la medida de las estrategias de afrontamiento fue empleada la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la *Búsqueda de apoyo* y la *Reevaluación positiva* son, respectivamente, las estrategias más y menos frecuentemente empleadas por los estudiantes. Asimismo, nuestros datos indican que las mujeres recurren en mayor medida al apoyo social, mientras que los varones optan por el empleo de estrategias de reevaluación positiva o de planificación.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento del estrés; apoyo social; reevaluación positiva; planificación; diferencias de sexo.

Coping strategies in university students of Health Sciences: Differences according to sex. This study assess the most common coping strategies used by Health Sciences university students in response to academic stress situations and sex differences using such strategies. The sample comprised a total of 258 students, 228 women and 30 men, aged between 18 and 45 years old and average age of 21 years. We measure coping strategies by using the Academic Stressors Scale (A-CEA), which is included in the Academic Stress Questionnaire (CEA: Cuestionario de Estrés Académico). The results of this project show that *Search for support* and *Positive reassessment* are the most and the least common coping strategies used by students, respectively. In addition, our findings suggest that women use to resort to *Social Support*, whereas men frequently adopt *Positive reassessment* or *Planning* as coping strategies.

Keywords: coping strategies; search for support; positive reassessment; planning; sex differences.

El afrontamiento del estrés

A partir de los trabajos de Lazarus y Folkman comienza a considerarse el afrontamiento como un proceso dinámico, cambiante, dependiente del contexto y del modo

concreto en que el individuo evalúa en cada momento lo que ocurre. Así, definen el afrontamiento “como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Folkman y Moskowitz (2004), en una reciente revisión de la investigación que en los últimos treinta años se ha venido produ-

Fecha de recepción: 4-9-09 • Fecha de aceptación: 12-11-09
Correspondencia: Ramón González Cabanach
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
Campus de Elviña
15071 A Coruña
E-mail: rgc@udc.es

ciendo en torno al afrontamiento, concluyen que, por lo general, los investigadores han tratado de agrupar las respuestas de afrontamiento ya sea de un modo más racional, de acuerdo con ciertas categorías teóricas, ya sea empíricamente, recurriendo al análisis factorial, o bien, a través de una combinación de ambas técnicas.

En esta dirección, una de las más tempranas nomenclaturas es la propuesta por Folkman y Lazarus (1980), quienes, desde una aproximación teórica, distinguen dos tipos generales de afrontamiento, según la función a la que se orientan: afrontamiento dirigido al problema y dirigido a la emoción. Dentro de la primera categoría se incluirían todas aquellas conductas cognitivas o manifiestas con las que el individuo trata de modificar y/o resolver la situación estresante. Por su parte, el afrontamiento dirigido a la emoción tiene como objetivo la regulación de la respuesta emocional que provoca en el individuo la situación estresante.

La búsqueda de apoyo social ha de ser considerada como un estrategia mixta de afrontamiento del estrés, puesto que podemos recurrir a nuestra red social con distintos objetivos: encontrar en ella apoyo afectivo (estrategia centrada en las emociones), apoyo informativo o apoyo instrumental (estrategias centradas en el problema).

La función del afrontamiento no ha sido el único criterio que se ha utilizado para clasificar las diferentes estrategias de afrontamiento. Fernández-Abascal (1998), tras realizar una revisión de diversos estudios, concluye que existen tres dimensiones básicas a lo largo de las cuales podemos situarlas: 1) el método empleado en el afrontamiento (activo, pasivo y de evitación); 2) la focalización del afrontamiento (dirigido al problema, a la respuesta emocional o a reevaluar el problema); 3) la actividad movilizada en el afrontamiento (cognitivo o conductual).

Las valoraciones que los individuos hacen de las situaciones pueden iniciar una cadena de acciones de afrontamiento dirigidas a su manejo. Así, cuando las condiciones estresantes se valoran como modificables, es decir, cuando se considera que entran dentro

de las posibilidades de control de la persona, predomina el manejo centrado en el problema. Sin embargo, cuando las condiciones se valoran como no modificables, predomina el manejo centrado en las emociones (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986; Lazarus y Folkman, 1987). Este hallazgo vincula la valoración secundaria, que se relaciona con las opciones de manejo, con la selección de la estrategia de manejo.

Una importante razón que justifica el estudio del afrontamiento es la creencia de que determinadas formas de afrontamiento resultan más eficaces que otras para la promoción del bienestar y, consecuentemente, la posibilidad de utilizar esta información para diseñar intervenciones destinadas a ayudar a las personas a manejar más eficazmente el estrés (Folkman y Moskowitz, 2004). No obstante, a pesar de lo razonable de este argumento, la cuestión de determinar la eficacia del afrontamiento permanece como una de las más desconcertantes en este campo de investigación (Somerfield y McCrae, 2000).

El estudio llevado a cabo por Compas, Forsythe y Wagner (1988) puso de relieve que los estresores académicos fueron evaluados por los participantes como más controlables que los estresores interpersonales y que, en general, aquéllos recurrían a estrategias centradas en el problema más que a estrategias centradas en la emoción para hacerles frente, ocurriendo lo contrario en el caso de los estresores interpersonales.

Las investigaciones sobre el estrés en general y el académico en particular sugieren que el sexo incide de forma significativa tanto en la experiencia de estrés académico como en sus efectos. Asimismo, numerosos estudios han constatado que las mujeres recurren al apoyo social como estrategia de afrontamiento más a menudo que los varones (Bird y Harris, 1990; Copeland y Hess, 1995; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Plancherel y Bolognini, 1995; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stark, Spirito, Williams y Guevremont, 1989; Was-

hburn, 2000). Por otra parte, algunos autores sostienen que las mujeres son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los varones quienes tenderían más a tomar algún tipo de acción ante las dificultades en lugar de inquietarse por ellas (véase, por ejemplo, Nolen-Hoeksema, 1994).

El objetivo de esta investigación es doble: por un lado, identificar qué estrategias de afrontamiento emplean los estudiantes de ciencias de la salud para abordar el estrés; por otro, realizar un análisis diferencial de las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de ciencias de la salud en función del sexo.

Método

Participantes

La muestra de individuos utilizada la integran estudiantes de diversas titulaciones universitarias vinculadas a las Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña. Los sujetos han sido seleccionados a partir de un muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes, considerando, por ello, como conglomerado cada grupo clase integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

De este modo, la muestra productora de datos está compuesta por un total de 258 estudiantes, 228 mujeres y 30 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Del total de la muestra, 131 sujetos (50,8%) cursaban Fisioterapia, 86 sujetos (33,3%) estudiaban Enfermería y 41 sujetos (15,9%) eran alumnos de Podología. En cuanto a la distribución de la muestra por cursos, 74 de los estudiantes participantes en el estudio cursaban primero, 110 estudiaban segundo y 84 tercero.

Procedimiento de recogida de datos

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cues-

tionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes, que respondieron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems del cuestionario, se les recalcó que era muy importante que respondieran con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Instrumentos de medida

Para medir las estrategias de afrontamiento, hemos empleado la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2009). Esta escala está formada por 23 ítems, agrupados en tres factores (ver tabla 1). La consistencia interna de estos tres factores obtenidos, examinada utilizando el α de Cronbach, es de .86 para el factor 1; de .91 para el factor 2; de .84 para el factor 3, y de .89 para la escala completa.

El primer factor está constituido por nueve ítems referidos a una forma de afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación del problema, tratando de resaltar los aspectos positivos o activando expectativas positivas y que reconocemos como una estrategia de reevaluación positiva (F1: REEVALUACIÓN POSITIVA). Este factor pone de relieve su carácter cognitivo y activo al incluir afirmaciones como “*Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos*”, “*Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo*”, etc.

Un segundo factor, constituido por siete ítems, agruparía tanto los intentos de búsqueda de consejo e información sobre cómo resolver el problema –apoyo social al problema– como de apoyo y comprensión para la situación emocional causada por el problema –apoyo social emocional. Por tanto, se consideró adecuado denominar a este factor F2: BÚSQUEDA DE APOYO, entendido co-

mo un afrontamiento de tipo conductual y activo.

El tercer factor estaría integrado por otros siete ítems referidos a estrategias de afrontamiento directamente dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema. En este caso, el afrontamiento se dirige al análisis de la dificultad y al subsiguiente desarrollo y supervisión de un plan de acción para su resolución. Este factor, referido como afrontamiento mediante plani-

ficación, integraría afirmaciones del tipo: “*Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo*” o “*Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo*”, en las que subyace el carácter conductual y activo de este tipo de afrontamiento (F3: PLANIFICACIÓN).

Técnicas de análisis de datos

Para el estudio del primero de nuestros objetivos, hemos recurrido a la obtención de los

Tabla 1. *Descriptivos de los ítems de la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académicos (A-CEA) y estructura factorial de la misma*

	ÍTEM	M	Asimetría	DT	Kurtosis	Pesos factoriales del Factor 1	Pesos factoriales del Factor 2	Pesos factoriales del Factor 3
Factor 1 REEVALUACIÓN POSITIVA	7	2.77	.338	1.212	-.775	.762		
	1	2.40	.661	1.083	-.174	.761		
	10	2.80	.452	1.105	-.594	.744		
	16	2.14	.868	1.042	.263	.702		
	13	2.90	.362	1.103	-.714	.693		
	18	2.58	.528	1.113	-.490	.670		
	20	2.75	.550	1.189	-.589	.630		
	4	3.02	.285	1.119	-.829	.540		
	22	3.03	.173	1.135	-.806	.498		
	Factor 2 BÚSQUEDA DE APOYO	14	3.03	.262	1.103	-.714		.821
8		3.11	.149	1.194	-1.059		.812	
2		3.26	.095	1.155	-1.110		.794	
11		3.64	-.420	1.253	-1.034		.787	
5		3.34	-.062	1.189	-1.121		.785	
21		3.06	.183	1.069	-.815		.763	
17		3.14	.138	1.188	-1.069		.758	
Factor 3 PLANIFICACIÓN	6	3.03	.131	1.224	-.954			.797
	3	3.03	.169	1.150	-.842			.765
	9	2.41	.614	1.131	-.370			.718
	19	2.20	.773	1.156	-.337			.643
	12	3.09	.255	1.040	-.711	.304		.621
	15	2.92	.372	1.028	-.566	.425		.597
	23	2.69	.588	9.14	-.195	.304		.434
Varianza Explicada (%)						20.051	19.187	15.164

Matriz de componentes rotados

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

La rotación converge en 5 iteraciones

Los pesos factoriales inferiores a .30 han sido eliminados de la tabla

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de Estrategias de Afrontamiento.

	Estadísticos descriptivos										
	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error Típico	Desv. Típica Estadístico	Varianza Estadístico	Asimetría Estadístico	Error Típico	Curtosis Estadístico	Error Típico
Búsqueda de apoyo	258	1,00	5,00	3,1617	,0556	,89386	,799	,097	,152	-,608	,302
Planificación	258	1,14	4,86	2,8488	,0518	,83147	,691	,401	,152	-,624	,302
Reevaluación positiva	258	1,22	4,67	2,7304	,0478	,76809	,590	,349	,152	-,543	,302
N válido	258										

estadísticos descriptivos de la muestra (media, desviación típica, asimetría y curtosis).

Para el estudio del segundo de los objetivos, hemos recurrido al empleo de la prueba t de Student para medir la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

Resultados

Como se puede observar en la tabla 2, el factor *Búsqueda de Apoyo* es el que presenta una puntuación media más elevada ($M=3,16$). Esto indica que, en general, estos estudiantes recurren a buscar en los demás consejo y/o comprensión como modo de hacer frente a situaciones estresantes, amortiguando así sus efectos.

De las tres estrategias de afrontamiento consideradas en este trabajo, la que ha obtenido un promedio más bajo ha sido la de *Reevaluación Positiva* ($M=2,73$).

Los resultados correspondientes a las diferencias en los niveles de uso de las estrategias de afrontamiento consideradas en esta investigación entre los grupos de hombres y mujeres se reflejan en la tabla 3.

Como se puede observar en dicha tabla, los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos establecidos en función del sexo ponen de relieve que las mujeres recurren en mayor medida que los varones a la búsqueda de apoyo social como modo de hacer frente a situaciones problemáticas, mientras que estos últimos tienden a emplear principalmente estrategias de reevaluación positiva y de planificación. Sin embargo, cuando contrastamos los valores medios de ambos grupos de casos, nos encontramos con que estas diferencias encontradas sólo alcanzan significación estadística en la estrategia de reevaluación positiva, cuyos índices de empleo son claramente superiores en los varones ($p<.001$).

Tabla 3. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento.

VARIABLES	Valores medios		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias	
	Hombres (N=30)	Mujeres (N=228)	Sig.	t	Sig.
<i>Reevaluación positiva</i>	3,32	2,65	,390	4,699	,000
<i>Búsqueda de Apoyo</i>	2,95	3,18	,005	-1,705	,183
<i>Planificación</i>	3,10	2,81	,881	1,767	,078

Discusión y Conclusiones

En relación al primero de los objetivos de este trabajo (*¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento más habituales que usan los estudiantes universitarios para hacer frente a las situaciones problemáticas en el contexto académico?*), podemos afirmar que los estudiantes de ciencias de la salud utilizan preferentemente la estrategia de búsqueda de apoyo para afrontar sucesos y episodios estresantes. Recurren, por tanto, al apoyo social y emocional de los otros para manejar eficazmente el estrés. Por el contrario, la estrategia de afrontamiento menos empleada es la de reevaluación positiva.

Ahora bien, hemos de ser cautelosos en la interpretación y generalización de esta conclusión, dada la composición de la muestra estudiada. En efecto, recordemos que un 88,4% de la misma eran mujeres, lo que, muy probablemente, explique una proporción elevada de la puntuación media obtenida en este factor.

En relación con el segundo de los objetivos planteados, que pretendía determinar si la variable sexo se halla diferencialmente asociada al uso de estrategias de afrontamiento en el contexto académico, la primera y más novedosa de las conclusiones de nuestro trabajo, con la necesaria cautela derivada de la composición ya señalada de la muestra utilizada, es que los estudiantes varones recurren preferentemente al uso de estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, de forma significativamente superior a las mujeres. Parece claro que, frente a la búsqueda de apoyo social por parte de las mujeres, los estudiantes varones prefieren replantearse la situación problemática, buscando los aspectos más positivos de ella, reformulándola.

Esta conclusión apunta a la existencia de alguna o algunas variables explicativas que subyacen a ella. Podemos hipotetizar que esta diferencia significativa entre hombres y mujeres pueda deberse a determinadas variables personales asociadas al afrontamiento del estrés. En la línea con lo señalado por

Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño (2006), el optimismo disposicional podría ser una de estas variables, pues está positivamente correlacionada con el empleo de estrategias de afrontamiento activo (entre ellas, la reestructuración cognitiva) (Carver y Scheier, 2001). Otra de estas variables podría ser la denominada personalidad resistente, pues se ha comprobado cómo los individuos con esta característica de personalidad se enfrentan de forma activa a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes (Moreno, Morett, Rodríguez y Morante, 2006; Kobasa, 1982). En cualquier caso, se trata de una futura línea de investigación imprescindible para profundizar en la explicación de esta diferencial forma de afrontamiento del estrés en función del sexo.

Aun no alcanzando niveles de significación (si bien muy cercanos a ellos), los estudiantes varones, a diferencia de las mujeres, recurren al uso de otra estrategia de afrontamiento activo, ésta de tipo conductual, como es la planificación.

Este diferencial manejo activo (tanto de naturaleza cognitiva como conductual) del estrés debería considerarse en el futuro, de cara al desarrollo de programas de intervención en el estrés de los estudiantes universitarios.

La última de las conclusiones se orienta en la misma línea de otros muchos estudios y avala la afirmación de que las mujeres recurren en mayor medida al apoyo social como forma básica de afrontamiento de los estímulos estresantes. Pero el hecho de que las mujeres presenten una mayor tendencia a buscar en los demás información y consejo (apoyo social al problema) o también apoyo y comprensión para sus experiencias emocionales (apoyo social emocional) no necesariamente debe llevarnos a cuestionar la eficacia de este tipo de afrontamiento. En efecto, lo verdaderamente relevante sería considerar la calidad del sistema de apoyo social con el que cuenta la persona en términos de si promueve el crecimiento personal o, por el contrario, genera dependencia (Hess y Richards, 1999).

Referencias

- Bird, G.W. y Harris, R.L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10, 141-158.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2009). La evaluación del estrés en contextos académicos. El cuestionario de estrés académico (C.E.A.). En R.G. Cabanach y S. Rodríguez (Coords.), *El estrés en contextos académicos. La evaluación del estrés*. La Coruña: Psicoeduca (en prensa).
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2001) Optimism, pessimism and self-regulation. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington: APA.
- Compas, V., Forsythe, C. y Wagner, B. (1988). Consistency and variability in causal attributions and coping with stress. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 305-322.
- Copeland, E.P. y Hess, R.S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203-219.
- Fernández-Abascal, E.G. (1998). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés y F. Martínez Sánchez, *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839- 852.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219- 239.
- Folkman, S. y Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745- 774.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 572- 597.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things don't better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Hess, R.S. y Richards, M.L. (1999). Developmental and gender influences on coping: implications for skills training. *Psychology in the Schools*, 36, 2, 149-157.
- Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. En G.S. Sanders y J. Suls (Comp.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1, 141-169.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G.A., García-León, A. y González-Jareño, M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 1, 66-72.
- Moreno, B., Morett, N.I., Rodríguez, A. y Morante, M.E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18, 3, 413-418.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 519-534.
- Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational psychology*, 66, 109-114.
- Plancharel, B. y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459-474.
- Plancharel, B., Bolognini, M. y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3(3), 192-201.
- Recklitis, C.J. y Noam, G.G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101.
- Reevy, G.M. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437-459.

- Somerfield, M.R. y McCrae, R.R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, *55*(6), 620-625.
- Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A. y Guevre-mont, D.C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, *17*(2), 203-212.
- Washburn, J.M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents' use of coping strategies. Dissertation Abstracts International Section A; *Humanities and Social Sciences*, *61*(1A), 88.

Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos

José Jesús Gázquez Linares, M^a Carmen Pérez-Fuentes,
Francisca Lucas Acién y Mercedes Fernández Torres
Universidad de Almería

Uno de los grandes retos a los que en la actualidad se enfrentan los docentes de Educación Secundaria Obligatoria es la violencia y los conflictos que se viven dentro de su aula y por extensión en el centro educativo. Este fenómeno común a muchos países europeos, ha sido estudiado fundamentalmente desde la perspectiva del alumno, sin dar a conocer la opinión de los docentes. Así el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los docentes de varios países europeos (España, Hungría y República Checa) respecto a su relación con los compañeros, alumnos y familias, así como la importancia dada a la participación de estas últimas en el centro. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar a una muestra total de 339 docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Se observa que los docentes españoles indican llevarse mejor con sus compañeros, y también con los alumnos, mientras que los húngaros son los que tienen mejores relaciones con las familias. Por último, respecto a la participación de las familias, es destacable la importancia dada por los docentes checos a todas las alternativas propuestas de participación, y sobre todo a la implicación de las familias en los planes de convivencia.

Palabras clave: Convivencia escolar, profesorado, Educación Secundaria Obligatoria

Analysis by european teachers of the school coexistence. One of the great challenges the Obligatory Secondary Education teachers are facing is violence and conflicts inside both, their classrooms and the school centre. This phenomenon, which is very common in many European countries, has been mainly studied from the student point of view, without showing teachers' opinion. In that sense, the present paper is going to show the teachers' perception of the problem in several European countries (Spain, Hungary and Czech Republic), regarding their relationships with their partners, students and student families and the important participation given to the families in the school centre. The Difficulties in the School Coexistence Questionnaire was given to a total sample of 339 Obligatory Secondary Education teachers. The results show that the Spanish teachers have a better relationship with their partners and students; however Hungarian teachers have a better relationship with families. Finally, regarding the family participation, it is to highlight that the importance given by the Czech teachers to all participation alternatives proposed and, mainly, to the family involvement in the coexistence programmes.

Keywords: School coexistence, teaching staff, Obligatory Secondary Education.

Aprender a convivir, es uno de los obje-

tivos de una educación de calidad, y un reto bastante alejado de la realidad actual, prueba de ello, es no sólo el incremento en los problemas de convivencia, sino también, y centrándonos en los docentes, la deficitaria formación del profesorado en el ámbito de la convivencia escolar, aunque los propios

Fecha de recepción: 5-6-09 • Fecha de aceptación: 23-10-09

Correspondencia: José Jesús Gázquez Linares

Facultad de Psicología
Universidad de Almería
Carretera Sacramento, s/n
04120 Almería (España)
E-mail: jlinares@ual.es

docentes lo consideren una cuestión importante y necesaria en su formación y desarrollo profesional (Jares, 2002).

La violencia y los conflictos, resueltos a través de la primera, provocan la alteración del clima de convivencia adecuado dentro del centro, teniendo origen en diferentes aspectos endógenos u exógenos a los centros escolares (Fernández, 1999). En este marco, el profesorado juega un papel fundamental en la consecución de una adecuada convivencia escolar y en la implementación de programas de prevención de la violencia (Newman-Carlson y Horne, 2004; Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004). En la actualidad, a pesar de encontrarnos docentes ilusionados y dispuestos a implicarse en la solución de los problemas, también se produce un aumento de su nivel de frustración, dando lugar a una situación que ha recibido, a lo largo de los últimos años, diversas acepciones, como insatisfacción del profesorado (Gordillo, 1988), malestar docente (Esteve, 1987), angustia de los enseñantes (Abraham, 1975), malestar psicológico (Seva, 1986), estrés docente (Peiró, Luque, Meliá y Loscertales, 1991), o burnout (Oliver, 1993; Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009).

El motivo fundamental de este malestar e insatisfacción es que se encuentran ante tareas difíciles de desempeñar, para las que no han sido preparados (Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004) y que requieren para su eliminación de un conjunto de acciones, para las cuales aún, no se puede ofrecer una fórmula generalizada para su erradicación, pero sí dar a conocer todo el saber acumulado acerca de cómo conseguir un sistema de convivencia adecuado (Ianni, 2003).

Los docentes también participan de forma activa en la violencia escolar, por un lado como agresores, ya que más del 40% del alumnado

reconoce haber visto a un profesor ejercer dichas conductas sobre los estudiantes, mientras que sólo el 5% de los estudiantes afirman ser agredidos por un profesor ocasionalmente o frecuentemente (Chapell, Casey, de la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsham, Sterling y Whittaker, 2004); y por otro lado como agredidos, reconociendo el 66% del profesorado que el género femenino es el más afectado en estos casos (Meyer, Astor y Behre, 2002).

Son múltiples estudios (Chapell *et al.*, 2004; Dake, Price, Telljohann y Funk, 2003; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Fisher y Kettl, 2003; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009) en los que se tiene en cuenta la opinión de los docentes a cerca de la prevalencia de conductas que afectan a la convivencia en sus centros. Así el objetivo del presente trabajo ahondar en la percepción de los propios docentes de distintos países sobre su relación con los demás compañeros del centro, el alumnado y la familia, así como conocer la autopercepción que consideran tienen de sí sus compañeros y los alumnos. Además, el estudio se completa analizando la importancia que conceden a la participación de las familias en el centro educativo, estudiando diferentes alternativas de participación de estas en los centros.

Método

Participantes

La muestra utilizada en el presente trabajo estuvo compuesta por un total de 339 docentes de Educación Secundaria, 106 hombres (28,5%) y 241 (71,5%) mujeres pertenecientes a diez centros españoles, cinco centros húngaros y cinco centros de la República Checa. Por países, tal y como observamos en la tabla 1, 137 docentes son españoles, 62 hombres (45,6%) y 74 mujeres

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en función del país y del género

N	Total				España				Hungria				Rep. Checa						
	N	H %	M %	N	N	H %	M %	N	N	H %	M %	N	N	H %	M %				
337	96	28,5	241	71,5	137	62	45,6	74	54,4	133	24	18,2	108	81,8	69	10	14,5	59	85,5

(54,4%), 133 docentes de Hungría, 24 (18,2%) hombres y 108 (81,8%) mujeres, y 69 de la República Checa, 10 (14,5%) hombres y 59 (85,5%) mujeres.

Instrumento

Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Se trata de una adaptación del cuestionario de Ortega y del Rey (2003), llevada a cabo por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005). Concretamente, en el presente trabajo se analizan cuestiones que hacen referencia a la convivencia de los docentes con sus compañeros, el alumnado y los padres, así como su opinión sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo.

Procedimiento

En un primer momento, se tradujo el cuestionario a los diferentes idiomas de los respectivos países: castellano, húngaro y checo, siguiendo a Muñiz y Hambleton (1996). Seguidamente, se procedió a la selección aleatoria de los centros de cada comarca o demarcación territorial a cuyos docentes se va a aplicar el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Tras la selección, se contacta con los Directores y Jefes de Estudios de cada centro para obtener su consentimiento, después de lo cual, se procedió a la aplicación individualizada del cuestionario a los docentes participantes.

Resultados

Para proceder al análisis de los datos, se han transformado los cuatro niveles de valoración (no tengo relación, mala, regular y buena) en puntuaciones numéricas y cuantitativas, así “no tengo relación” se corresponde con una puntuación de 0, “mala” con 1, “regular” con 2 y “buena” con 3. Así, observamos en la tabla 2 las puntuaciones medias de los diferentes países para cada una de las cuestiones analizadas, siendo los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros y los estudiantes, y quienes consideran que los compañeros y los propios alumnos tienen mejor opinión de ellos. Por otro lado, los docentes húngaros destacan en la buena relación que indican tener con las familias de los estudiantes.

A partir de ello, con la finalidad de ver si existen diferencias entre las respuestas dadas por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, hemos aplicado la Prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las situaciones analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada uno de los ítems analizados son: *¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?* ($F_{2,338} = 9,616$; $p = ,000$); *¿Cómo se lleva con los estudiantes?* ($F_{2,335} = 53,565$; p

Tabla 2. *Relaciones de convivencia. Puntuaciones medias en función de los países*

	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	136	2,96	,295	133	2,85	,417	69	2,71	,457
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	133	2,92	,265	133	2,91	,288	69	2,45	,501
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	136	2,12	1,311	133	2,52	,794	69	2,12	,963
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	127	2,70	,780	132	2,42	,554	69	2,62	,488
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	132	2,65	,605	133	2,28	,498	61	2,10	,625

= ,000); ¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as? ($F_{2,338} = 5,763$; $p = ,003$); ¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as? ($F_{2,328} = 6,312$; $p = ,002$) y ¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as? ($F_{2,326} = 24,620$; $p = ,000$). Para conocer entre qué niveles en concreto de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 3. En ella, podemos ver cómo los docentes españoles se llevan significativamente mejor con sus com-

pañeros, tanto estos como los docentes húngaros se llevan significativamente mejor con los estudiantes que los checos, mientras que son los húngaros quienes significativamente mejor relación tienen con las familias de sus alumnos/as. Son los docentes españoles y checos quienes señalan mejores opiniones por parte de sus compañeros hacia ellos, y son los primeros, los docentes españoles, los que apuntan que sus alumnos tienen una mejor idea sobre ellos, siendo esta diferencia respecto a los docentes húngaros y checos significativa.

Tabla 3. *Relaciones de convivencia. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS)*

	Diferencia de Medias entre Países		
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	IE-HI*	IE-RC]**	IH-RCI*
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	IE-HI	IE-RC]**	IH-RCI**
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RC]**	IH-RCI*

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

Nuevamente, para proceder al análisis de los datos, se han transformado, en este caso, los cinco niveles de valoración (muy poco importante, poco importante, regular, importante y muy importante) en puntuaciones numéricas y cuantitativas, así “muy poco importante” se corresponde con una puntuación de 0, “poco importante” con 1, “regular” con 2, “importante” con 3 y “muy importante” con 4. Es destacable, tal y como aparece en la tabla 4 que no se preguntó a los docentes húngaros y checos sobre la participación de las familias a través de la Asociación de Madres y Padres de Alum-

nos/as, así este dato sólo es recogido para España, dotando los docentes españoles regular importancia a la participación de las familias en el centro a través de la AMPA. El resto de las alternativas de participación propuestas si han sido valoradas en importancia en los tres países, siendo mayor la importancia dada por los docentes checos a la participación de las familias en los aspectos importantes, en relación a los resultados académicos, y en los planes de convivencia; mientras que son los húngaros los que destacan en la importancia dada a la participación de las familias cuando se les requiera.

Tabla 4. *Importancia de participación de las familias. Puntuaciones medias en función de los países*

Las familias deben participar en la convivencia del centro:	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
A través de la AMPA	114	2,04	1,478	-	-	-	-	-	-
Sólo en aspectos importantes	113	1,19	1,329	130	2,22	,486	67	2,51	1,481
En relación a los resultados académicos de sus hijos	116	2,03	1,157	129	2,12	,703	67	2,99	1,108
En los planes de convivencia	114	2,48	1,278	130	1,96	,709	67	3,45	1,091
Cuando se les requiera	114	2,24	1,471	130	2,75	,719	67	2,58	1,568

Del mismo modo que hemos indicado previamente, con la finalidad de ver si existen diferencias entre la importancia dada a las alternativas de participación de las familias por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, hemos aplicado la Prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las alternativas de participación analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada una de las posibles formas de participación de las familias son: *Sólo en aspectos importantes* ($F_{2,310} = 38,881$; $p = ,000$); *En relación a los resultados académicos de sus hijos* ($F_{2,312} = 22,669$; $p = ,000$); *En los planes de convivencia* ($F_{2,311} = 45,883$; $p = ,000$); y *Cuando se les requiera* ($F_{2,311} = 5,217$; $p =$

,006). Posteriormente, para conocer concretamente entre qué niveles de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 5. Así, vemos como los docentes húngaros y checos conceden significativamente mayor importancia que los españoles a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes. Por su parte los checos, muestran una importancia significativa respecto a los docentes españoles y húngaros en relación a la participación de las familias en temas referentes a los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia. Por último, los docentes húngaros destacan significativamente la importancia dada a la participación de los padres cuando se les requiera respecto a los docentes españoles.

Tabla 5. *Importancia de participación de las familias. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS)*

Diferencia de Medias entre Países			
Sólo en aspectos importantes	IE-HI**	IE-RC]**	IH-RCI
En relación a los resultados académicos de sus hijos	IE-HI	IE-RC]**	IH-RCI]**
En los planes de convivencia	IE-HI**	IE-RC]**	IH-RCI]**
Cuando se les requiera	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

Discusión

A través del presente trabajo podemos observar las diferentes percepciones de los docentes de tres países europeos sobre cómo se llevan con sus propios compañeros, los alumnos y las familias de estos. Son los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros, los checos quienes peor relación tienen con los estudiantes, y los húngaros los que mejor se llevan con las familias de sus alumnos. A diferencia de la mayoría de los estudios actuales donde se analiza la prevalencia de las conductas violentas según los docentes donde por ejemplo los docentes españoles señalan como más

prevalentes las agresiones verbales (insultar, poner moteos ofensivos y hablar mal) (Defensor del Pueblo, 2007).

Aunque son múltiples las veces que se realizan comparaciones entre los datos proporcionados por los alumnos y por los docentes, tenemos que tener en cuenta que hay múltiples estudios que indican su discrepancia, apuntando que los profesores tienden a relatar más casos de maltrato que los alumnos, sobre todo cuando se les pregunta por todo el centro, y no sólo por su aula donde ellos serían realmente los responsables (Defensor del Pueblo, 2000). Algunos autores atribuyen esta diferencia de resultados a una negación del problema por parte del profe-

sorado (Sullivan, 2000), o bien, tal y como indica Rigby (1996), en la misma línea, que los docentes poseen un escaso conocimiento de los problemas o conflictos que se producen, así como del impacto que éstos tienen sobre las víctimas. Aunque en nuestro caso, la comparación de los diferentes países superaría estas limitaciones, ya que en todos los casos se compara opiniones de los docentes, y la imagen que ellos consideran tienen de sí mismos los compañeros y los alumnos, siendo los docentes españoles y checos los que señalan mejores opiniones sobre ellos por parte de sus compañeros. Respecto a opinión que tendrían los alumnos, señalar que son los docentes españoles los que mejor autopercepción poseen.

Por último, en el análisis realizado sobre la importancia atribuida por los docentes a la participación de la familia en el centro educativo a través de diferentes alternativas, se puede observar que los docentes españoles señalan la participación en los planes de convivencia como la más importante, a pe-

sar de ser la reunión con el tutor/a la vía habitual de comunicación con el centro por parte de los padres (Martín-Muñoz, 2003). La comparación entre países nos muestra que son los docentes húngaros y checos los que mayor importancia dan a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes, mientras que los docentes checos muestran una importancia significativa respecto a españoles y húngaros en la participación en los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia. Es de suma importancia la concienciación de los docentes sobre la importancia de la participación de las familias, que se releja en los niveles de importancia dados a cada una de las alternativas propuestas de participación. Concretamente, son muchos los programas y los planes de convivencia que se implica a los padres en la resolución de conflictos y en la mejora del clima escolar (Ahmed y Braithwaite, 2006; O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995; Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004).

Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2006). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M. y Whittaker, S., (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *The Journal of School Health*, 79(9), 347-355.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. & Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea/II Congreso mundial vasco.

- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En R. Ruz y J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Martín-Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Meyer, H.A., Astor, R.A. & Behre, W. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499-528.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A.M. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 259-267.
- O'Donnell, V. (1995). *Bullying: A resource guide for Parents & Teachers*. Dublin: Attic Press.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El Burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- O'Moore, A.M. (1995). Bullying behaviour in children and adolescents in Ireland. *Children and Society*, 9, 54-72.
- Orpinas, P., Horne, A.M. & Multisite Violence Prevention Proyect. (2004). A Teacher-Focused Approach to Prevent and Reduce Students' Aggressive Behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1S), 29-38.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Otero-López, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Peiró, J., Luque, O., Meliá, J.L. y Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Seva, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Informes. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.

Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich

Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada,
Jaime López Prado* y Catalina Riaño González*
Universidad de Oviedo, *Consejería de Educación, Principado de Asturias

El objetivo de este estudio es examinar el nivel de disponibilidad de las habilidades motrices en la población escolar. La muestra ha sido de N=255 alumnos de primaria con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años. Para la evaluación se utilizó el Test de Desarrollo Motor Grueso desarrollado por Ulrich (2000). El análisis de los resultados mostró diferencias significativas entre estudiantes en función de la edad y curso académico, sexo y si practican o no actividad deportiva extraescolar.

Palabras clave: Habilidades motrices, Género, Competencia motriz, Test Ulrich.

Availability of the motor skills development in Students from 4 to 14 years. Application the test of Motor Basic Skills development of Ulrich. The objective of this study is to check the level of availability of the basic motor skills development in the schoolchildren. A sample of N=255 primary students from ages between 4 and 14 participated in the study. The test of motor basic skills development of Ulrich (2000) was used in the evaluation. Analyzing the outcomes, it is possible to determine significant differences between students according to the age and the academic year, sex and whether they practise an out-of-school sport activity.

Keywords: Motor skills, Gender, Motor Skill ability, Ulrich Test

La Educación Física en la edad escolar ha estado tradicionalmente condicionada y excesivamente vinculada al fenómeno deportivo, al que se le presuponían una serie de valores educativos que no siempre están presentes en la práctica deportiva escolar. Esta situación ha derivado en numerosos estudios que aconsejan una “depuración deportiva” (Barbero, 1989) que debe desembocar en una práctica deportiva escolar orientada, evidentemente, hacia la mejora de la competencia motriz, pero sin olvidarse de la mejora de las habilidades de relación, cognitivas, sociales..., necesarias para una

formación integral del alumnado (González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2008).

Esta “depuración deportiva” debe ser objeto de un estudio en profundidad, dado que en determinados ámbitos, como en el Desarrollo Motor, no ha sido un asunto de gran interés para los investigadores, lo que nos conduce a un cierto desconocimiento del estado real de la cuestión entre la población escolar española. Podemos afirmar que históricamente sí se ha manifestado la necesidad de estos estudios, pese que hasta el momento han sido escasas las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo (Ruiz, 1994; Ruiz, 2002).

Los motivos que impulsan el desarrollo motor en edades escolares suelen relacionarse con la intención de conocer si los niños y adolescentes presentan unos niveles de competencia o desarrollo motriz adecuados a los

estándares obrados según la edad cronológica que poseen, y en su caso, detectar aquellos casos de desarrollo ralentizado para poder, a partir de aquí, tomar medidas para que alcancen los niveles que les corresponden por edad.

Creemos pertinente abordar la definición de habilidad motriz para intentar otorgar cierta claridad a una temática que ha resultado confusa durante muchos años.

En este sentido se pronuncia Knapp (1989) indicando que en la habilidad básica hay indudablemente algo genético, pero con la práctica se adquieren nuevas habilidades y se consiguen desarrollar las ya existentes. Es de motivo de mención la facilidad con la que Cagigal resuelve un aspecto tan confuso, y a la vez plantea un modelo abierto de práctica físico deportiva, indicando que, aunque cada persona tenga una predisposición distinta en este componente cualitativo del movimiento, este nivel no es excluyente, ya que la competición no es el objetivo de las clases de educación física, según reflejan los reales decretos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, edades en las que centramos esta investigación.

Algunas de las definiciones sobre habilidades motrices que han sido más utilizadas, son la de Knapp (1989) que las define como las *acciones concebidas conscientemente y aprendidas, que conducen a resultados predeterminados con un máximo de acierto y un gasto mínimo de energía, tiempo o de ambos*. Está en la misma línea la definición de habilidad motriz que aporta Duran (1988) la *competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas*.

Ruiz (1987) se preguntó el porqué del nombre Habilidad Básica o Fundamental, llegando a las siguientes conclusiones:

1. *Porque son comunes a todos los individuos*
2. *Porque, filogenéticamente hablando, han permitido la supervivencia del hombre.*
3. *Porque son fundamento de posteriores aprendizajes motrices (deportivos o de otra índole).*

Este autor parece dejar más clara la diferencia con otro término *Destreza Motriz*, que en ocasiones se utiliza como sinónimo habilidad, definiéndolo como *aquellas habilidades no naturales, es decir construidas por el hombre, también llamadas habilidades motrices específicas, las técnicas deportivas*.

Después de esta necesaria aclaración terminológica podemos abordar el enfoque que se otorga a la adquisición de las habilidades motrices en el ámbito educativo.

La edad escolar en el periodo que abarca desde los 4 hasta los 14 años y resulta de gran importancia para el desarrollo motor y para la adquisición de habilidades motrices nuevas. Algunos autores denominan a la etapa comprendida entre los 8 y los 12 años como la “Edad de oro del Aprendizaje Motor” por darse aquí las condiciones ideales para el más rápido y fácil aprendizaje de diferentes habilidades motrices. Este periodo supone la transición de las habilidades motrices fundamentales, o también llamadas básicas, hasta el inicio y posterior establecimiento de las habilidades motrices aplicadas a las diferentes especialidades deportivas (habilidades motrices específicas) (Cratty, 1986). No podemos olvidarnos que el desarrollo de la identidad personal, como base para la vida adulta, se caracteriza por una serie de cambios corporales, hormonales y físicos, que suelen llamar “crisis adolescente” (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giraldes, 2008). La ausencia de oportunidades de práctica, o el no recibir la instrucción adecuada, puede llevar a que algunos sujetos no adquieran la información perceptiva y motriz adecuada y necesaria para ejecutar las diferentes habilidades con un máximo de precisión (Malina y Bouchard, 1991).

En este sentido se refiere el Decreto de segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto 85/2008 de 3 de septiembre Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias) al indicar que “la infancia es un periodo de la vida en el que se configuran las bases del desarrollo psicológico de la persona y una etapa caracterizada por la capacidad de aprender. Este desarrollo no se realiza por una simple expansión automática de potencialidades, al contrario, se debe estimular y guiar adecuadamente por unos procesos de aprendizaje que constituyan un medio óptimo para que proporcione espacios, materiales y ambientes que faciliten experiencias...”.

Así mismo, tal y como nos indica el Decreto de Educación Primaria (Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias) podemos ver que en la estructuración de los contenidos que componen la materia de educación física, se dedica un bloque de contenidos al desarrollo de las habilidades motrices. Este bloque reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia y se verán implicados, por tanto, adquisiciones relativas al dominio y control motor.

Con esto podemos ver la intención de las autoridades educativas en lo referente al desarrollo de las habilidades motrices en estas edades.

Los procedimientos para poder constatar los niveles de desarrollo motriz son diversos y variados, desde la observación y utilización de instrumentos para una observación más sistemática, hasta el empleo de instrumentos, test o baterías específicamente diseñados para este fin. En la actualidad existen multitud de estos pero no todos son apropiados para su aplicación en determinadas situaciones.

Uno de los instrumentos más utilizados es el TEST DE DESARROLLO MOTOR GRUESO de Ulrich (2000), validado en 1985 y que evalúa de dos tipos de habilidades: *Habilidades Locomotrices* y *Control de objetos*.

El objetivo de nuestro estudio ha sido evaluar el desarrollo de las habilidades motrices básicas en escolares de diferentes edades y contextos educativos, con la finalidad de conocer la evolución y desarrollo de las mismas a lo largo de los diferentes cursos que componen las etapas educativas de infantil, primaria y primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Los datos obtenidos se correlacionaron con otras variables - género, edad, centro escolar, curso y práctica deportiva extraescolar - para determinar su influencia en el desarrollo de las habilidades motrices.

Método

Participantes

Participó un total de 255 alumnos de ambos sexos pertenecientes a cuatro centros educativos del Principado de Asturias con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años. La distribución por edad y sexo fue la siguiente: de 4-5 años, 16 varones y 12 mujeres; de 6-7 años, 23 varones y 19 mujeres; de 8-9 años, 29 varones y 29 mujeres; de 10-11 años, 38 varones y 37 mujeres; de 12-14 años, 19 varones y 10 mujeres.

Instrumento

Para medir la habilidad motriz de los alumnos se utilizó el Test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich (2000) que se administró a todos escolares. Este instrumento de medida fue validado en 1985 y se compone de dos tipos de habilidades, **Habilidades locomotrices**: *carrera, paso saltado, desplazamiento lateral, salto a pata coja, salto a pies juntos* y **Control de objetos**: *lanzamiento, bateo de pelota, recepción, pateo y bote de balón*. De acuerdo con el protocolo estandarizado, todos los participantes ejecutaban tres intentos de cada tarea, y se evaluó la presencia o ausencia de los criterios de ejecución. El tiempo de administración de las pruebas ha sido, aproximadamente, de quince minutos por participante.

Procedimiento

Después de recibir autorización de la dirección de los centros y del profesorado de

Educación Física, se informó a los escolares que la participación en el estudio era voluntaria.

Una vez admitida la colaboración en el estudio, se solicitó que ejecutaran con atención y con la mayor destreza posible cada uno de los ejercicios.

El cuestionario se aplicó individualmente, o en pequeños grupos, contando con la participación de dos observadores y tres técnicos ayudantes, formados a tal efecto.

Previo explicación y demostración, se observó la ejecución de cada una de las habilidades motrices fundamentales que componen el Test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich, realizando tres intentos en cada una de las habilidades.

La estructura de la sesión estaba formada por un calentamiento inicial con una duración entre cinco y diez minutos, la parte principal en la que se realizaba la observación y la vuelta a la calma con estiramientos. Los técnicos ayudantes recibían instrucciones de los observadores sobre los principales parámetros, feedback, ritmo de ejecución, etc.

Se recogió, de forma independiente, los resultados obtenidos por cada miembro de la población objeto de estudio, en cada una de las pruebas y, posteriormente, se le aplicó la media aritmética de cada una de las variables.

A continuación se sumaron las medias obtenidas, por un lado las referidas a **habilidades locomotrices** y por otro lado las que aluden a las habilidades de **control de objetos**, siguiendo el protocolo que se indica en el test de Ulrich. Para la aplicación del test se utilizó como metodología la *instrucción directa*.

Resultados

En el presente estudio se analizó la disponibilidad de las habilidades motrices de alumnos de ambos sexos, en los diferentes cursos de la población escolar, de edades comprendidas entre los 4 y los 14 años, tal y como muestran a continuación las tablas del número 1 al número 5, en las que se muestra la media por género y edad de cada una de las **Habilidades Locomotrices** y de **Control de Objetos** que administra el Test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich, así como la media del total de cada una de estas.

De forma general, los resultados muestran que existe un incremento con el aumento de la edad y del curso, tanto en los varones como en las mujeres, de la disponibilidad motriz en el dominio de las diferentes habilidades motrices y en el control de objetos.

Con respecto género, se observa que las mujeres puntúan más alto que los varones en

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas por género y edad (4-5 años)*

	TOTALIDAD		VARONES		MUJERES		
	N	Media	N	Media	N	Media	
4/ 5 AÑOS	Carrera	28	3,96	16	3,94	12	4,00
	Desplazamiento saltado	28	3,36	16	3,19	12	3,58
	Salto con una pierna	28	3,21	16	3,13	12	3,33
	Paso saltado (leap)	28	2,32	16	2,19	12	2,50
	Salto horizontal pies juntos	28	2,75	16	2,69	12	2,83
	Skiping	28	1,96	16	1,88	12	2,08
	Deslizamientos (slide)	28	3,75	16	3,81	12	3,67
	Total habilidades locomotrices	28	21,32	16	20,81	12	22,00
	Bateo dos manos	28	1,64	16	2,06	12	1,08
	Bote pelota	28	1,50	16	1,38	12	1,67
	Recepción	28	1,79	16	1,69	12	1,92
	Pateo o puntapié	28	2,29	16	2,56	12	1,92
	Lanzamiento	28	1,57	16	2,06	12	,92
	Total control objetos	28	8,79	16	9,75	12	7,50

Tabla 2. *Medias y desviaciones típicas por género y edad (6-7 años)*

	TOTALIDAD		TOTALIDAD		MUJERES		
	N	Media	N	Media	N	Media	
6/ 7 AÑOS	Carrera	42	3,98	23	3,96	19	4,00
	Desplazamiento saltado	42	3,38	23	3,52	19	3,21
	Salto con una pierna	42	3,52	23	3,52	19	3,53
	Paso saltado (leap)	42	2,26	23	2,17	19	2,37
	Salto horizontal pies juntos	42	2,93	23	2,74	19	3,16
	Skiping	42	2,10	23	1,91	19	2,32
	Deslizamientos (slide)	42	3,86	23	3,96	19	3,74
	Total habilidades locomotrices	42	22,02	23	21,78	19	22,32
	Bateo dos manos	42	2,57	23	2,43	19	2,74
	Bote pelota	42	2,26	23	2,04	19	2,53
	Recepción	42	2,74	23	2,48	19	3,05
	Pateo o puntapié	42	2,43	23	3,00	19	1,74
	Lanzamiento	42	1,81	23	2,39	19	1,11
	Total control objetos	42	11,81	23	12,35	19	11,16

Tabla 3. *Medias y desviaciones típicas por género y edad (8 a 9 años)*

	TOTALIDAD		VARONES		MUJERES		
	N	Media	N	Media	N	Media	
8/9 AÑOS	Carrera	58	4,00	29	4,00	29	4,00
	Desplazamiento saltado	58	3,29	29	3,45	29	3,14
	Salto con una pierna	58	3,55	29	3,62	29	3,48
	Paso saltado (leap)	58	2,66	29	2,55	29	2,76
	Salto horizontal pies juntos	58	3,14	29	3,14	29	3,14
	Skiping	58	1,98	29	1,93	29	2,03
	Deslizamientos (slide)	58	3,95	29	3,90	29	4,00
	Total habilidades locomotrices	58	22,57	29	22,59	29	22,55
	Bateo dos manos	58	2,81	29	3,10	29	2,52
	Bote pelota	57	2,81	28	2,79	29	2,83
	Recepción	58	3,28	29	3,34	29	3,21
	Pateo o puntapié	58	2,83	29	3,34	29	2,31
	Lanzamiento	58	2,28	29	2,72	29	1,83
	Total control objetos	57	13,96	28	15,29	29	12,69

Tabla 4. *Medias por género y edad (10-11 años)*

	TOTALIDAD		VARONES		MUJERES		
	N	Media	N	Media	N	Media	
10/11 AÑOS	Carrera	65	4,00	38	4,00	27	4,00
	Desplazamiento saltado	65	3,69	38	3,53	27	3,93
	Salto con una pierna	65	3,55	38	3,37	27	3,81
	Paso saltado (leap)	65	2,88	38	2,84	27	2,93
	Salto horizontal pies juntos	65	3,38	38	3,34	27	3,44
	Skiping	65	2,11	38	1,71	27	2,67
	Deslizamientos (slide)	65	3,92	38	3,89	27	3,96
	Total habilidades locomotrices	65	23,54	38	22,68	27	24,74
	Bateo dos manos	65	3,37	38	3,42	27	3,30
	Bote pelota	64	2,84	37	2,92	27	2,74
	Recepción	65	3,62	38	3,55	27	3,70
	Pateo o puntapié	65	3,03	38	3,34	27	2,59
	Lanzamiento	65	2,85	38	3,16	27	2,41
	Total control objetos	64	15,80	37	16,57	27	14,74

Tabla 5. Medias por género y edad (12-14 años)

	TOTALIDAD		VARONES		MUJERES	
	N	Media	N	Media	N	Media
Carrera	62	3,98	33	4,00	29	3,97
Desplazamiento saltado	62	3,87	33	3,91	29	3,83
Salto con una pierna	62	3,98	33	4,00	29	3,97
Paso saltado (leap)	62	2,98	33	3,00	29	2,97
Salto horizontal pies juntos	62	3,85	33	3,91	29	3,79
Skiping	62	2,32	33	2,39	29	2,24
12/14 AÑOS Deslizamientos (slide)	62	4,00	33	4,00	29	4,00
Total habilidades locomotrices	62	25,00	33	25,21	29	24,76
Bateo dos manos	62	3,48	33	3,85	29	3,07
Bote pelota	61	2,98	32	3,00	29	2,97
Recepción	62	3,77	33	3,82	29	3,72
Pateo o puntapié	62	3,31	33	3,85	29	2,69
Lanzamiento	62	3,23	33	3,45	29	2,97
Total control objetos	61	16,74	32	17,94	29	15,41

el dominio de las **habilidades locomotrices** (excepto en las edades de 8 y 9 años), mientras que los varones puntúan más alto que las mujeres en el **control de objetos**.

Tanto los varones como las mujeres obtienen los mejores resultados en la habilidad de *carrera* y las peores puntuaciones en la habilidad de *skipping*.

En el control de objetos se observan diferencias entre ambos sexos, tanto en las más altas como más bajas, obteniendo los varones la puntuación más alta en *pateo o puntapié*, excepto en las edades de ocho y nueve años que obtienen puntuaciones semejantes. En la habilidad de recepción superan las mujeres a los varones en las edades de 10 y 11 años.

En el *bote de pelota* puntúan las mujeres más alto que los varones en las edades comprendidas entre los 4 y los 9 años, siendo superiores los varones a los 10 y 11 y e igualan la puntuación en las edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

En la habilidad de *lanzamiento*, superan las los varones a las mujeres.

Las mujeres obtienen las puntuaciones más altas en **control de objetos** en la *recepción*, excepto en la franja de edad de los 4 a los 5 años, en las que igualan la puntuación de ésta habilidad al *pateo o puntapié* siendo las habilidades que han más han puntuado.

Las puntuaciones más bajas de las mujeres las obtienen, para todas las franjas de edad, en el *lanzamiento*.

A continuación se analizarán los resultados obtenidos en las pruebas que evalúan el dominio de las **habilidades locomotrices** y **control de objetos**, comparando los resultados obtenidos entre los escolares que practican o no practican actividad física extraescolar, reflejados en la tabla nº 6.

El porcentaje de escolares que practican actividades físicas fuera del horario escolar del el 69% de la totalidad.

Como era de esperar, se pueden observar mejores resultados en el grupo que practica actividades físicas extraescolares, pero hay que señalar que en la prueba referida al *salto horizontal a pies juntos* es ligeramente superior el resultado obtenido por los estudiantes que no practican actividades físicas extraescolares.

Es importante advertir que la suma del total de las medias obtenidas en las pruebas de **habilidades locomotrices** es muy semejante en los dos grupos. Sin embargo, en referencia las pruebas de **control de objetos**, la diferencia es significativamente superior (14,24 obtuvieron, en la suma total de medias, las personas que practican actividades físicas extraescolares y 11,13 las que no practica).

Tabla 6. *Medias por práctica y no práctica de deporte extraescolar.*

	Practican deporte extraescolar		No practican deporte extraescolar	
	N	Media	N	Media
Carrera	136	4,00	57	3,96
Desplazamiento saltado	136	3,53	57	3,28
Salto con una pierna	136	3,63	57	3,19
Paso saltado (leap)	136	2,64	57	2,49
Salto horizontal pies juntos	136	3,10	57	3,16
Skiping	136	2,07	57	1,98
Deslizamientos (slide)	136	3,93	57	3,81
Total habilidades locomotrices	136	22,90	57	21,88
Bateo dos manos	136	2,88	57	2,54
Bote pelota	136	2,65	55	2,16
Recepción	136	3,24	57	2,63
Pateo o puntapié	136	2,94	57	2,23
Lanzamiento	136	2,54	57	1,60
Total control objetos	136	14,24	55	11,13

Al objeto de conocer las relaciones que se establecen entre la edad y género del alumnado, práctica deportiva extraescolar, tipo de centro y curso, realizamos un análisis de correlaciones bivariadas. Hemos utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson, una medida de asociación lineal.

Como se puede observar en la Tabla nº 7, considerando una correlación significativa a nivel 0.01, en los varones, tanto para el total del dominio de **habilidades locomotrices** como para el total del **control de objetos**, existe una correlación positiva con la *edad* y con el *curso*, y negativa con la *práctica de deporte extraescolar*. En las mujeres,

Tabla 7. *Correlación de Pearson: edad, práctica deportiva extraescolar, tipo de centro y curso, con el género. (** La correlación es significativa al nivel 0,01. * La correlación es significativa al nivel 0,05.)*

	Edad	Practica deporte extraescolar	Centro escolar	Curso
Total habilidades locomotrices	,383(**)	-,243(**)	,093	,372(**)
Total control objetos	,601(**)	-,389(**)	,128	,619(**)
Total habilidades locomotrices	,408(**)	-,007	,185(*)	,418(**)
Total control objetos	,528(**)	-,141	,307(**)	,557(**)

Tabla 8. *Correlación de Pearson: edad, práctica deportiva extraescolar, tipo de centro y curso práctica deportiva extraescolar. (** La correlación es significativa al nivel 0,01. * La correlación es significativa al nivel 0,05.)*

		Edad	Género	Centro	Curso
SI PRAC.	Total habilidades locomotrices	,472(**)	,028	,163(*)	,458(**)
DEP. EXT.	Total control objetos	,542(**)	-,311(**)	,167(*)	,550(**)
NO PRAC.	Total habilidades locomotrices	,252(*)	,258(*)	,129	,262(*)
DEP. EXT.	Total control objetos	,567(**)	,009	,460(**)	,615(**)

considerando también la correlación significativa a nivel 0.01, se obtuvo una relación positiva entre el dominio de **habilidades locomotrices** y de **control de objetos**, con la *edad* y el *curso* escolar, así como, las **habilidades locomotrices** se correlacionan con el *centro* escolar y, considerando una correlación significativa a nivel 0.05, el **control de objetos** con el *centro* en el que cursan estudios los alumnos.

Los resultados de la Tabla 8 muestran que en el grupo de alumnos que practican actividad física y deportiva extraescolar, existe correlación - con un nivel de significación de 0,01 - en el total de **habilidades locomotrices**, con la *edad* y el *curso*, y la suma total obtenida en el **control de objetos** se correlación positivamente con *edad* y el *curso* y negativamente con el *género*. También se puede apreciar en los escolares que no practican fuera del horario escolar, una correlación positiva del **control de objetos** con la *edad*, *centro escolar* y *curso*.

Discusión

El desarrollo de la disponibilidad motora y física en niños y adolescentes ha sido objeto de numerosos estudios con el fin de conocer los patrones motores básicos y sus cambios en función del crecimiento del alumno. También se han llevado a cabo diversas investigaciones que analizaron la influencia del género u otras variables, como los años de práctica físico deportiva o la eficacia de diversos programas de intervención motora, en el desarrollo de las habilidades motrices.

En este estudio, hemos examinado la disponibilidad motriz de escolares de ambos sexos, mediante el test de Ulrich, en dos tipos de actividades: **habilidades locomotrices** y **control de objetos**.

Los resultados obtenidos apoyan investigaciones desarrolladas con anterioridad en este campo. Los datos obtenidos en las diversas investigaciones realizadas hasta el momento sugieren, de forma general, una progresión lineal en la ejecución de la mayoría de las tareas para ambos sexos en edades comprendidas entre los siete y los doce

años. Después de los doce años, dichas diferencias, como consecuencia del inicio de la pubertad, se hacen más evidentes. Los varones muestran un incremento progresivo en la capacidad de ejecución, mientras que los valores en las mujeres se estabilizan o incluso declinan (Malina, 1986). Así se observó en el presente estudio, en el que los valores de las mujeres a partir de los 12 años presentaron un incremento significativamente menor que en las otras edades anteriores.

En esta línea habían trabajado Rosa, Rodríguez y Márquez (1996) en una investigación que desarrollaron para evaluar la ejecución motora en la edad escolar. Observaron que el desarrollo motor de la población estudiada se encontraba dentro de los valores normales con coincidencia de edad cronológica y edad motora en todos los grupos de edad. Al igual que en el presente estudio, detectaron una mejora progresiva con la edad, en cuanto a la ejecución de las diferentes habilidades, y encontraron diferencias significativas en función del género.

Otro estudio llevado a cabo en este ámbito fue el desarrollado por Ruiz y Graupera (2003) sobre competencia motriz y género, que fue aplicado en la población escolar española, donde encontraron diferencias significativas entre la disponibilidad motriz de los alumnos evaluados y los diferentes tramos de edad y género.

En el presente estudio, se ha obtenido, como resultado significativo, que las mujeres, en las **habilidades locomotrices**, muestran mejores resultados que los varones y éstos, por el contrario, superan a las mujeres en las habilidades que conllevan **control de objetos**.

Podemos indicar así, que las complicadas relaciones entre los aspectos genéticos y ambientales, entre la cultura y la educación, siguen jugando un papel importante en el desarrollo de la motricidad en la edad infantil.

Pero también los datos nos permiten hacer la reflexión siguiente, es probable que, los usos y educación del cuerpo y las habilidades y su aprendizaje, haya cambiado, ya que en los estudios anteriormente citados, y otros consultados de fechas anteriores, se

pueden ver mayores diferencias entre ambos sexos. Así mismo, también podría estar influenciado por una evolución en la enseñanza de las habilidades motoras.

En este sentido, para referirnos a la importancia de una adecuada enseñanza, es pertinente citar el estudio desarrollado por Goodway y Branta (2003), en el que los alumnos con dificultades motrices obtuvieron importantes mejoras después de una intervención de doce semanas. La valoración pre y post intervención la realizaron utilizando el test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich.

En cuanto a la importancia de la educación física, también se pueden observar en los resultados obtenidos en nuestro estudio, diferencias indicadoras entre alumnos que practican actividad físico deportiva fuera del horario escolar y los que no practican.

Terminar señalando la necesidad de realizar más estudios que nos muestren de forma real, concreta y rigurosa, el desarrollo motor de los alumnos, los cambios que acontecen en función de la edad y otras variables y sus posibles causas, para que los docentes puedan actuar en beneficio de una mejor disponibilidad motriz.

Referencias

- Barbero, J.I. (1989). La Educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 30-34.
- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cratty, B. (1986). *Perceptual and Motor Development in infants and children*. New Jersey: Practice-Hall.
- Durán, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M. y Lemos-Giráldez, S. (2008). La diversidad psicopedagógica en el aula: evaluación de problemas emocionales y comportamentales. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 39-48.
- Glez. Glez. de Mesa, C., Cecchini, J.A., Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2008). Posibilidades de modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta* 36 (1-2), 27-38.
- Goodway, J.D. y Branta, C.F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Reserch Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (1), 36-46.
- Knapp, B. (1989). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Malina R.M (1986). Genetics of motor development and performance. En Genetics, R.M. Malina and C. Bouchard, editors. *Sport and Human* (pp. 23-58.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, Maturation and Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rosa, J., Rodríguez, L. P. y Marquez, S. (1996). Evaluación de la ejecución motora en la edad escolar mediante los tests motores de Lincoln-Oseretsky. *Motricidad*, (2), 129-147.
- Ruiz, L. M. (1987). *Desarrollo Motor y Actividad Física*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10), 101-111
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Ruiz, L.M. coord. (2002). *Desarrollo, Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid: Síntesis.
- Ulrich, D.A. (2000). *The Test of Gross Motor Development (2nd Edition)*. Austin, TX: PRO-ED Publishers.

El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes

Emilio Álvarez Arregui, Ramón Pérez Pérez
y María Concepción Álvarez García
Universidad de Oviedo

La finalidad de esta investigación ha sido indagar sobre las percepciones de los estudiantes de Magisterio y de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo sobre sus experiencias en el desarrollo del Practicum. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido los cuestionarios y las narraciones biográficas. Con estas herramientas hemos recogido información sobre sus perfiles de desempeño profesional, sus expectativas, los apoyos institucionales, sus observaciones sobre la docencia, el uso de las TIC y su grado de satisfacción. Los resultados han hecho emerger puntos fuertes, debilidades y posibilidades de mejora en las distintas dimensiones consideradas lo que nos permite concluir que en la puesta en práctica de los nuevos proyectos de estudio que están siendo desarrollados en respuesta a las exigencias de convergencia con el EEES el Practicum debería tener más peso y su estructura curricular debería orientarse desde criterios de contingencia, flexibilidad, transparencia, participación, coordinación, innovación, apoyo tecnológico, modelado, recursos didácticos, suficiente dotación económica y orientado con intención de mejora continua.

Palabras clave: Practicum, contexto, diagnóstico, educación, formación y cambio.

The Practicum from a perspective of change. Concurrent contexts and diagnose of students. The aim of this research have been to develop a study in which we inquire into the perceptions that teaching students. The methodology used has been quantitative and qualitative. The data is gathered through questionnaires, with open questions and biographical stories. These instruments have allowed us to gather information about his professional profiles, his expectations, the institutional supports, his observations on the teaching, the use of the technology and his degree of satisfaction. The results of this study allow us to identify strong points, weaknesses and possibilities of improvement in the different dimensions considered. What allow us to conclude that, during the implementation of the new study plans that are being developed in response to the convergence requirements of the European Higher Education, the practicum should have more weight and its own curricular structure guided by criteria of modification, contingency, flexibility, transparency, participation, coordination, innovation, technological support, modeling, leadership, didactic resources, economic endowment and continuous improvement.

Keywords: Practicum, context, diagnosis, education, formation and change.

La Sociedad, la Educación, la Formación y el Practicum no pueden entenderse sin tener presentes una serie de condicionan-

tes que se han ido conformando y entrelazando históricamente porque ahora convergen adoptando estructuras peculiares desde los principios y los valores que las sustentan. A manera de recordatorio establecemos como contextos condicionantes el neoliberalismo (Gimeno, 2001), el desarrollo tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg y Soete, 1990), la globalización (Castells,

1999) y la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969).

Los ensamblajes de estas macrotendencias (Naisbitt, 1983) han repercutido diferencialmente en los ejes que referencian nuestra sociedad haciéndonos reinterpretar el sentido y valor de los saberes, de la cultura y el ocio, de las relaciones sociales y de las actividades laborales. Sus efectos no se han hecho esperar y presionan la orientación de las decisiones en las políticas interestatales, nacionales, autonómicas, locales e institucionales. Ante este escenario se generan apoyos y recelos donde se alternan luces y sombras que alteran las funciones, las necesidades y las demandas hacia las instituciones de enseñanza superior. Las primeras acciones están prestando gran atención a los elementos materiales, funcionales y de contenido para que las nuevas titulaciones sean validadas por unas agencias que al ser externas no siempre tienen en cuenta los condicionantes económicos, estructurales y culturales limitadores. En este entorno es donde cabe reinterpretar unas prácticas que se han visto afectado por las distintas culturas y marcos normativos por lo que tenemos que hacer diagnósticos situacionales periódicos sobre el continente, el contenido y el desarrollo del Practicum para tomar decisiones fundamentadas (Álvarez, 2008).

En los últimos años hemos abierto líneas de investigación sobre la percepción de los estudiantes sobre el Practicum (Álvarez, Iglesias y García, 2008), proyectos de innovación mediados por las TIC y, actualmente, sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con los apoyos y sistemas relacionales, sus expectativas y sobre el modelaje que ejercen los docentes, aspectos que son los referentes de esta investigación. Atendiendo a estos indicadores hemos planteado esta investigación donde se establece un objetivo general que se operativiza en distintos ámbitos.

El objetivo general de la presente investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía y de Magisterio sobre sus experiencias en el desarrollo del Practicum atendiendo a sus perfiles de desempeño profesional, sus expectativas, los

apoyos institucionales, sus observaciones sobre la docencia, el uso de las TIC y su grado de satisfacción, mientras que los objetivos operativos son: Conocer los perfiles de los estudiantes de la muestra en cuanto a sus motivaciones, formación, rendimiento y capacitación comunicativa e informacional; indagar sobre el cumplimiento de sus expectativas en competencias y habilidades adquiridas así como de los apoyos institucionales recibidos; establecer inferencias sobre el desempeño profesional desde la observación de la docencia; valorar la importancia de las TIC en el desarrollo del Practicum y profundizar sobre las fortalezas, las debilidades, las preocupaciones, las satisfacciones y las posibilidades de mejora del Practicum.

Método

Participantes

La muestra seleccionada para este estudio está formada por tres grupos de alumnos que cursan 2º de la Escuela de Magisterio y 3º y 5º de Pedagogía, ver tabla 1. Este grupo de jóvenes son mujeres en mayor parte (87%) y la mayoría tienen menos de 21 años (61%) con una media de 19,63. Los estudiantes que cursan Magisterio lo hacen en las especialidades de Infantil (25,5%), Educación Física (13%) y Educación Musical (11,5%) y el resto se reparten entre tercero (38,2%) y quinto (11,8%) de Pedagogía. Su trayectoria académica la valoran como normal en su mayoría (78,2%), menos de un tercio han realizado otra carrera (26,4%) y llevan tres años o menos matriculados (87,3%) en las carreras actuales.

El Practicum I lo han realizado en dos modalidades, escolar (72,7%) y social (27,3%). Tienen un nivel bueno de inglés en lectura (67,3%) que desciende en escritura (56,4%) y aun más en conversación (47,3%). En francés es regular su valoración en lectura (58,2%), escritura (58,1%) y conversación (46,4%). En alemán, italiano y portugués los porcentajes son mucho más bajos y puede afirmarse que no están capacitados para comunicarse en estas lenguas.

Tabla 1. *Ficha Técnicas de la Investigación*

Universos	Alumnos de Magisterio (1600) Alumnos de Pedagogía (0325)		
Poblaciones	Alumnos de 2º de la Escuela de Magisterio (550) Alumnos de 3º de la Facultad de Pedagogía (125) Alumnos de 5º de la Facultad de Pedagogía (087)		
Muestras	225 cuestionarios Magisterio y Pedagogía 041 autobiografías del Practicum		
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional		
Errores muestrales	5,5 % al 95% 6,1% al 97%		
Fiabilidad	Alfa	,949	
	Alfa de Cronbach	Parte 1:	,936
		Parte 2:	,896
		Elementos:	93
	Correlación entre formas	,653	
	Coefficiente Spearman-Brown	Longitud igual	,790
		Longitud desigual	,790
	Dos mitades de Guttman	,782	
Validez	Valoración de expertos: Dos ocasiones		
Nivel de confianza	95%; Z=1,96; p=q=0,5		
Tratamiento de los datos	Cuestionarios con los paquetes SPSS 15.0 Preguntas abiertas y autobiografías con AQUAD 6		
Trabajo de campo	Noviembre 2008 – Abril 2009		

La muestra tiene capacitación de usuario en aplicaciones informáticas como procesadores de textos (78,2%), presentaciones en Power Point (70,9%) y en edición, vídeo y sonido (45,5%). Es menor su dominio de hojas de cálculo y de bases de datos. En cuanto al uso de Internet y sistemas de comunicación se ven capacitados a nivel de usuario del Messenger (64,5%), se informan por correos electrónicos y grupos de noticias (67,3%), acceden a espacios sociales (65,5%) y utilizan los campus virtuales (58,2%). Por último, tiene ordenador personal (75%) y acceso a internet en Banda Ancha (73,6%). Esta herramienta la utilizan para el estudio en distinto grado, menos de una hora (51,8%), entre una y tres horas (42,8%)

y más de tres horas (8,4%). Los porcentajes varían cuando informan del uso que hacen del ordenador para el ocio ya que aquí los mayores porcentajes los encontramos entre una y tres horas diarias (49,1%) y menos de una hora (42,7%).

Instrumentos

Con el fin de recabar información sobre el objeto de estudio se elaboró un cuestionario con 11 variables de identificación (sexo, edad, curso, año académico, tipo de centro, tipo de Practicum, trayectoria académica, dominio de idiomas, de aplicaciones informáticas, de internet y de comunicación) con siete grandes ámbitos asociados a la motivación en la elección de la carrera, rendimiento, expectativas

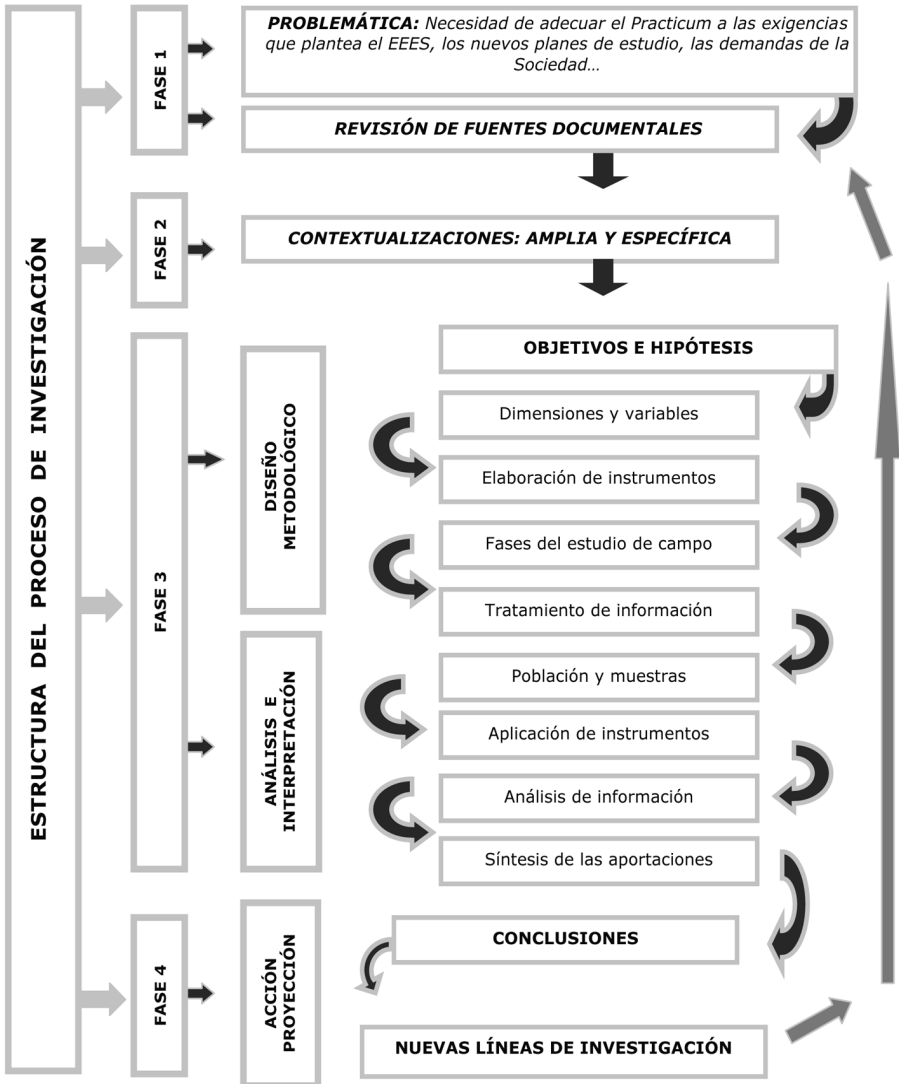
sobre competencias y habilidades, apoyos institucionales, docencia observada, profesionalización y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tiene 100 ítems que se valoran desde 1 (totalmente en desacuerdo / no tiene importancia esa afirmación) hasta 6 (totalmente de acuerdo / tiene mucha importancia para mí esa afirmación) y con preguntas abiertas en los diferentes apartados.

Procedimiento

Este estudio se ha planteado desde esquemas interdisciplinarios ya que tenemos presente la interconexión existente entre los distintos ámbitos concurrentes sobre el objeto de estudio, el Practicum. En la ilustración adjunta presentamos las fases.

Los datos fueron recogidos en los centros universitarios a los que asisten los

Ilustración 1. *Diseño de la investigación*



alumnos. El cuestionario se ha validado a través de cinco revisiones internas del equipo y una revisión de 8 expertos y su fiabilidad se ha determinado con el alfa de Cronbach, la prueba de las dos mitades, la correlación entre formas y el coeficiente de Spearman-Brown, tabla 1. El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal e informada de la confidencialidad de sus respuestas. El análisis de la información obtenida incluyó el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión, así como la realización de contrastes mediante el estadístico Chi Cuadrado en función de las variables de identificación.

En esta investigación también se ha utilizado la narración autobiográfica con los estudiantes de Pedagogía. A estos alumnos se les explicó que tenían que comentar su experiencia en el Practicum I y/o II de Pedagogía en aquellos casos que habían cursado la carrera desde el primer año mientras que aquellos otros que habían accedido a través del curso de Pasarela podían hacer referencia también a los Practicum de Magisterio. Los aspectos sobre los que se les aconsejaba incidir estaban asociados las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que habían percibido.

Las informaciones recogidas en las preguntas abiertas y en los trabajos autobiográficos se han tratado con el programa AQUAD 6.0. Para analizar estos datos se han acomodado los documentos a las exigencias del software para su exportación y posteriormente se ha realizado una análisis de contenido donde se han hecho distintas operaciones entre las que destacamos los recuentos de palabras para conocer sus frecuencias, la búsqueda de palabras claves para establecer relaciones con conceptos y contenidos básicos, una codificación de segmentos de significado a partir de las palabras clave, un agrupamiento de las codificaciones en catálogos y, por último, se han generado metacódigos para integrar los catálogos bajo un nuevo código supra-ordenado.

Resultados

En la *elección de la carrera* el prestigio de la institución a la hora de elegir estudios no ha sido determinante en los encuestados, sobre todo si se trata mujeres ($p=.006$). Apenas conceden importancia a los planes de estudios ni a todo lo que tiene que ver con los procesos de enseñar y aprender ni con la vocación. Únicamente un tercio valora estos estudios por las salidas profesionales que creen que tienen; más por las mujeres ($p=.004$) de Magisterio ($p=.002$), en cambio en Pedagogía apuntan más hacia la vocación ($p=.000$).

Una primera reflexión debe hacerse sobre aquellos estudiantes poco interesados en la preparación que se les facilita por no sentir un verdadero interés por la profesión docente. El carácter utilitario de magisterio debería de ser objeto de estudio al plantearse como una puerta de entrada hacia el mercado laboral a través de una titulación universitaria. También se detecta, de acuerdo con el tipo de centro elegido para hacer el Practicum, que en la modalidad escolar han estado menos influidos por el prestigio de la institución universitaria ($p=.030$) y la adecuación del plan de estudios con el perfil esperado ($p=.005$) mientras que sí lo ha hecho positivamente su vocación profesional ($p=.000$). Los estudiantes con buena trayectoria académica han tenido más en cuenta a la hora de seleccionar la carrera las prácticas que se imparten ($p=.000$) y las salidas profesionales ($p=.028$). Quizá su interés por los estudios y unos conocimientos más profundos e integrados les haya llevado a valorar más estos aspectos.

En cuanto al *rendimiento* no se observan bajos porcentajes ni en aquellos ítems asociadas a sus formas de comprender y actuar como la falta de voluntad, desorientación ante las exigencias docentes, ni su escaso dominio de las TICs. Consideran que sus esparcimientos no tienen repercusiones en el rendimiento, especialmente en el colectivo femenino ($p=.013$) y en la modalidad escolar ($p=.031$). En cambio el desinterés de algunos profesores para relacionarse y su estilo de enseñanza

Tabla 2. Aspectos que han influido en los estudiantes en la elección de la carrera universitaria

RAZONES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA	VM ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	PI ⁽³⁾⁽⁴⁾	RI ⁽³⁾⁽⁴⁾	MI ⁽³⁾⁽⁴⁾
El prestigio de esta Universidad / Facultad / Escuela...	2.2	1	59	48	03
La adecuación del plan de estudio con el perfil profesional	2.9	3	38	52	10
Los sistemas de apoyo que ofrece (tutorías, materiales, ...)	2.6	3	44	50	06
Las prácticas que se imparten	3.1	3	33	49	18
Las salidas profesionales	3.8	4	13	53	34
Los consejos (de la familia, amigos, compañeros, publicidad...)	3.3	3	33	49	18
Mi vocación profesional	4.5	5	67	27	06

(1) VM: Variación media

(2) Med: Mediana

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante)

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

afecta al rendimiento de una quinta parte de los encuestados ($p=.001$) sobre todo al alumnado de Pedagogía ($p=.018$). En resumen, la autovaloración positiva está muy definida por lo que el bajo rendimiento lo asociarían a otras cuestiones externas.

La buena trayectoria académica relaciona positivamente el rendimiento con el esfuerzo ($p=.010$) y el seguimiento de las indicaciones del profesorado ($p=.001$). También señalan que aunque utilicen el ordenador más de 3 horas al día para estudiar su rendimiento no está condicionado negativamente ante las demandas de los docentes ($p=.026$), ni por su desinterés ($p=.006$), ni con su baja capacitación en el manejo de las TICs ($p=.000$), o en idiomas ($p=.033$). Por ello

parece aconsejable desautorizar la idea, bastante generalizada, de que los estudiantes pierden el tiempo si tienen estos medios tecnológicos a su disposición. Faltaría por conocer si los resultados académicos mejoran con su uso habitual.

Las *expectativas* de los estudiantes sobre las competencias que han desarrollado en el Practicum muestran una mayor satisfacción por lo conseguido en el conocimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de la dimensión ética de la tarea y la importancia de la colaboración y los diagnósticos. Sin embargo, apenas han mejorado en el manejo de las TICs y sólo un tercio pudo colaborar en la preparación de los materiales didácticos.

Tabla 3. Aspectos que inciden negativamente en el rendimiento de los estudiantes

INDICADORES NEGATIVOS DE RENDIMIENTO	VM	Med	PI	RI	MI
Mi falta de voluntad, bajo esfuerzo personal, desinterés, baja motivación...	2.0	2	67	27	06
La desorientación en la forma de trabajar ante las demandas de los docentes	2.4	2	55	41	04
El desinterés provocado por profesores poco accesibles, difíciles de entender	2.6	3	47	43	20
Los excesos lúdicos asociados a juergas, diversiones, "malas influencias"...	1.6	1	88	10	02
Mi baja capacitación en el manejo de TIC	1.6	1	86	12	08
Mi baja capacitación en idiomas, especialmente el inglés	2.0	2	76	15	09

Tabla 4. *Expectativas sobre competencias y habilidades proporcionadas por el Practicum*

EXPECTATIVAS DEL PRACTICUM	VM	Med	PI	RI	MI
Establecer relaciones entre teoría práctica	4.4	5	10	36	44
Conocer mejor la complejidad de los procesos de enseñanza / aprendizaje	4.6	5	11	20	69
Dominar en mayor medida las TIC	2.9	3	44	37	19
Trabajar en equipo de manera interdisciplinar	4.1	4	14	37	49
Diagnosticar y analizar situaciones socioeducativas	4.3	5	20	20	60
Conocer mejor los contenidos que se enseñan en los cursos	4.3	5	16	30	54
Preparar materiales didácticos y aplicarlos	4.1	4	20	31	31
Hacer propuestas ante situaciones problemáticas / conflictivas	4.2	4	11	43	45
Evaluar resultados	4.0	4	19	35	46
Iniciarme en el trabajo en equipo	4.5	5	09	30	61
Desarrollar mi ética profesional con la consecuente responsabilidad social	4.6	5	07	30	63

En las diferencias significativas encontradas cabe destacar que tienen expectativas más altas las mujeres en los diagnósticos de situaciones ($p=.015$), los materiales didácticos ($p=.037$), las propuestas ante situaciones conflictivas ($p=.007$) y la evaluación de resultados ($p=.022$). Sus expectativas aumentan cuando sus expedientes son buenos en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones entre teoría y práctica ($p=.000$), al conocimiento adquirido en los procesos de enseñanza-aprendizaje ($p=.000$), en el dominio de las TIC ($p=.016$), en el análisis de las situaciones escolares ($p=.000$), en la preparación de materiales didácticos ($p=.036$), en la evaluación de resultados ($p=.001$) y en la conformación de una ética profesional ($p=.003$).

Los encuestados resaltan la importancia que tienen las relaciones que se establecen con los responsables del Practicum en el ámbito de los *apoyos institucionales*. La mitad valora más positivamente las que mantienen con el tutor del centro educativo mientras que sólo un tercio concede importancia a la dirección de la Facultad o de Magisterio aún cuando ésta sea la responsable de conseguir centros donde hacer las prácticas, repartirlos y preparar a los alumnos para que las realicen con la mayor calidad y éxito posibles. En la misma medida valoran los contactos virtuales. Los documentos exigidos por nosotros y nuestra propia función

como tutores obtiene una puntuación media de un 40% debido quizá a nuestra condición de evaluadores que finalmente va a dar al Practicum el mismo tratamiento que a cualquier otra asignatura.

Resaltan la importancia de todo aquello que tiene relación con el centro educativo, en el segundo apartado, sobresaliendo, con más de dos tercios, las respuestas muy favorables al conocimiento del contexto y pasando de la mitad las referidas a los documentos institucionales, el conocimiento de las relaciones con las familias y la atención que se prestaba a la diversidad. Sin embargo las puntuaciones bajan, acercándose a un tercio, en las TICs y la biblioteca, siendo casi iguales en número que las de los que opinan que apenas tienen importancia. Estos resultados pueden indicar que nuestros estudiantes apenas han visto utilizar en los centros estos recursos educativos mientras que sí han vislumbrado el valor de las restantes acciones docentes planteadas en el cuestionario.

Los encuestados valoran de manera más positiva todo lo que han visto y vivido directamente (apartado segundo) que lo que se les haya podido explicar desde la Facultad o desde Magisterio. Quizá esta perspectiva sea la que explique las más bajas puntuaciones obtenidas en los mismos ítems anteriores: solamente un tercio considera relevantes nuestros apoyos como tutores y únicamente se salva lo relativo a la memoria que es muy

Tabla 5. *Apoyos institucionales*

APOYOS INSTITUCIONALES AL PRACTICUM	VM	Med	PI	RI	MI
Desde la Escuela de Magisterio y la Facultad de Pedagogía					
La relación con la dirección del centro educativo	3.7	4	18	49	33
La relación con la el tutor del centro educativo	4.0	4	16	34	50
La relación con el tutor de Magisterio y la Facultad de Pedagogía	3.9	4	18	40	42
La realización de la Memoria, el Diario, el Proyecto...	4.0	4	10	50	40
La comunicación virtual (Uniovi, Campus virtual...)	3.7	4	19	48	33
Desde el Centro Educativo					
Conocer el contexto	4.8	5	05	27	68
Examinar, analizar y conocer los documentos institucionales	4.7	5	06	36	58
Conocer las relaciones con los padres, familiares...	4.4	5	06	37	57
Familiarizarme con las medidas de atención a la diversidad	4.4	5	11	36	57
Utilizar las TIC en el centro, en el aula,...	3.3	3	37	35	28
Usar la Biblioteca / Mediateca	3.3	3	38	34	38
Responder a las demandas para realizar la Memoria y el Diario	4.5	5	07	39	54
Desde el tutor asignado en Magisterio y/o Pedagogía					
Conocer el contexto	3.7	4	26	40	34
Interpretar y conocer mejor los documentos institucionales	3.6	4	27	38	35
Prever las actuaciones didácticas y de la enseñanza	3.5	4	26	43	31
Prever actuaciones y responsabilidades como miembro de la institución	3.5	4	31	37	32
Conocer las relaciones con los padres, familiares, amigos...	3.1	3	38	44	18
Familiarizarme con las medidas de atención a la diversidad	3.3	4	35	36	29
Utilizar las TIC en el centro y en el aula	2.8	3	47	37	16
Usar la Biblioteca / Mediateca	2.8	3	48	34	28
Responder a las demandas para realizar la Memoria y el Diario	4.2	5	12	37	51

importante para la mitad de los estudiantes. En realidad, una vez conocido el quehacer escolar, su mayor preocupación es acertar con las peculiaridades de lo que cada uno de nosotros considera una buena memoria.

Los análisis muestran diferencias significativas en los apoyos institucionales que se proporcionan desde la Escuela de Magisterio y de la Facultad, más altos en la primera, ($p=.013$). Las mujeres encontraron más dificultades para relacionarse con los tutores desde las directrices universitarias planteadas ($p=.036$), se muestran más disconformes con los apoyos en sus centros de prácticas para utilizar las TIC ($p=.006$) e indican carencias en las informaciones de la tutoría del Practicum a la hora de desarrollar sus actividades profesionales en el aula ($p=.025$), los sistemas de relaciones ($p=.013$), el uso de las TIC ($p=.017$), de la Biblioteca ($p=.042$)

y de la manera de realizar la Memoria ($p=.005$).

En cuanto a las carreras se detecta que los estudiantes de Pedagogía informan más negativamente sobre los apoyos recibidos desde la universidad para relacionarse con la dirección ($p=.017$), el tutor del centro ($p=.000$) y el tutor de la facultad o de la escuela ($p=.000$) lo que podría indicar una despreocupación por los aspectos de protocolo. Los que han hecho las prácticas en Magisterio valoran más positivamente las indicaciones proporcionadas en el centro prácticas para realizar la Memoria y el Diario ($p=.000$). En cambio, los estudiantes de Pedagogía valoran más negativamente el apoyo de sus tutores para conocer el contexto del centro de prácticas ($p=.000$), interpretar los documentos que se van a utilizar ($p=.000$), tener en cuenta posibles responsa-

Tabla 6. Aspectos asociados a la docencia que repercuten en el Practicum directa o indirectamente

DOCENCIA Y PRACTICUM	VM	Med	PI	RI	MI
Es importante para el Practicum que los docentes universitarios:					
Conozcan y apliquen las metodologías didácticas adecuadas	5.0	5	01	27	72
Utilicen las TICs habitualmente	4.4	4	05	46	49
Usen objetivamente los procesos de evaluación	5.0	5	00	30	70
Tengan capacidad para comunicar sus conocimientos	5.3	6	00	16	84
Generen redes de aprendizaje entre docentes, alumnado y docentes...	5.2	5	00	15	85
En general, los docentes deberían preocuparse más en sus clases de:					
Se comprendan los contenidos que transmiten	5.2	5	00	15	85
Haya motivación de los estudiantes por la/s asignatura/as	5.3	6	00	15	85
Se potencie la comunicación y la participación del alumno	5.1	5	01	22	77
Se promueva la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje	4.9	5	03	40	57
La observación en el Practicum me indica que el alumnado aprende por medio de:					
Exposiciones orales	4.3	5	10	40	50
Apuntes	3.3	3	26	51	23
Libros de texto	4.4	5	13	28	59
Presentando simulaciones y casos de la vida cotidiana	4.2	4	12	40	48
Indagando en libros ...	3.5	4	20	56	24
Consultando a través de la red (CD, google...)	3.3	3	33	42	25
Elaborando trabajos individuales	3.7	4	23	38	39
Elaborando trabajos en grupo	3.6	4	27	39	34
Organizando debates (presentar ideas y discutir las)	3.6	4	29	34	37

bilidades en el ejercicio de la tarea ($p=.000$), conocer los sistemas de relaciones ($p=.000$), familiarizarse con la atención a la diversidad ($p=.000$), utilizar las TIC ($p=.001$) y la Biblioteca ($p=.021$).

Aquellos alumnos con mejores trayectorias académicas consideran más relevantes los apoyos recibidos desde la institución universitaria para relacionarse con la dirección ($p=.002$) y con el tutor del centro educativo ($p=.024$) así como con el tutor de la universidad ($p=.000$). Este colectivo ha estado más familiarizado en su lugar de prácticas con las medidas de atención a la diversidad ($p=.001$), aunque no les ha parecido suficiente la información recibida sobre el uso de las TIC en tareas concretas de aula ($p=.000$).

Las críticas hacia los tutores de la universidad se incrementan a media que tienen mejor currículum sobre todo en lo relativo a

la información que les proporcionan sobre las responsabilidades profesionales ($p=.029$), las relaciones que podrían tener con los padres ($p=.013$), las indicaciones sobre atención a la diversidad ($p=.007$) o sobre el uso de las TIC ($p=.001$).

En cuanto a la *docencia* más del 80 % valora positivamente sus capacidades de comunicación, y las redes de aprendizaje, que pueden interpretarse como capacidad de coordinación y colaboración. También conceden gran importancia a la utilización de las metodologías adecuadas y de los criterios de evaluación. En cuanto a los apoyos que utilizan los docentes en las TICs para desarrollar los contenidos teóricos o para que puedan trabajar de manera autónoma-dirigida desde el espacio virtual no es estimado en la misma medida que los restantes ítems quedando en un 49%.

En el segundo bloque, para una gran mayoría (casi el 90 %) es muy importante que insista en la comprensión de los contenidos y en la motivación. A diez puntos de distancia aparece la participación de los estudiantes y bastante más alejado con sólo un 57 %, la responsabilidad del propio estudiante. Con estos datos podemos deducir que los estudiantes no han cambiado o no están interesados en cuestionar su pasividad tradicional frente a los aprendizajes por el protagonismo en los mismos. De esta forma, el responsable de los resultados continúa siendo únicamente el profesor.

El tercer apartado constata para la mitad de los encuestados lo importante que son los libros de texto, las exposiciones orales y los estudios de caso. Para una cuarta parte es relevante trabajar con las TICs y con libros y para algo más de un tercio son valiosos los trabajos individuales, los grupales y los debates. Podríamos deducir que unos pocos, apenas un 25%, parecen predispuestos a ir introduciendo novedades en las metodologías tradicionales.

Las mujeres perciben en mayor medida que los docentes universitarios a través de la evaluación ($p=.020$) y las informaciones que les proporcionan tienen repercusiones en su formación porque pueden trasladarse al Practicum lo que aconseja potenciar la calidad de ese modelaje así como intentar que se comprendan mejor los contenidos que intentan transmitir ($p=.026$). A los estudiantes de Pedagogía les preocupa más que sus profesores universitarios no tengan capacidad comunicativa ($p=.033$) por lo que consideraran que deberían potenciar ese aspecto ($p=.028$) así como de promover la responsabilidad del estudiante en su aprendizaje ($p=.024$).

En el Practicum de modalidad social se valora más negativamente que los docentes universitarios no apliquen las metodologías didácticas adecuadas ($p=.000$) o que no sepan generar redes de aprendizaje ($p=.000$). En cambio, en el Practicum de modalidad escolar les preocupa más que los docentes motiven más a los estudiantes ($p=.007$) y han observado que el uso de libros de texto

($p=.000$) e indagaran en ellos ($p=.001$) no parece suficiente. Los estudiantes con buena trayectoria son más conscientes de las repercusiones de la manera en que los docentes universitarios utilizan las TIC ($p=.001$) por sus efectos en el desarrollo del Practicum. En cambio cuando su trayectoria es normal las preocupaciones sobre la docencia se orienta a la necesidad de que potencien la comunicación y la participación ($p=.000$) mientras que con un bajo desarrollo demandan de sus docentes una mayor exigencia de responsabilidad a los alumnos con su aprendizaje ($p=.000$). Decir por último que cuando utilizan el ordenador para el ocio menos de una hora al día han tenido más dificultades para la búsqueda de información ($p=.000$), solucionar dudas ($p=.000$), disponer de un sistema de relación virtual propio ($p=.001$) y generar redes con los compañeros ($p=.007$) o con otros centros ($p=.026$).

Desempeño

En cuanto al desempeño profesional, a las tres cuartas partes de los encuestados les han resultado muy satisfactorias las relaciones humanas establecidas en el Practicum y a la mitad les parece que las personas con las que ha interactuado han estado atentas en sus intervenciones. Estas cuestiones son interesantes para que cada estudiante compruebe su capacidad para enfrentarse a las exigencias profesionales. Las diferencias significativas encontradas indican que las mujeres están más satisfechas con las relaciones que han establecido ($p=.012$), en el interés de los estudiantes ($p=.015$) y en la calidad de las tareas que promueven ($p=.022$).

En el segundo bloque los encuestados muestran mayores dificultades con la preparación de las clases y su puesta en práctica. La tendencia se repite a la hora de organizar los tiempos, evaluar y tutorar. La media aumenta en su capacidad de motivar y captar la atención del alumnado y donde se encuentran más seguros es a la hora de formarles como personas y ciudadanos responsables con lo que parecen tener más dudas en los aspectos técnicos que en la transmisión de valores.

Tabla 7. *Profesionalización en el Practicum*

PROFESIONALIZACIÓN Y PRACTICUM	VM	Med	PI	RI	MI
Este contacto con la realidad profesional me ha generado satisfacción en:					
Las relaciones que establezco	5.1	5	00	23	77
Su interés ante mis intervenciones, en el aula, en la red...	4.7	5	05	41	55
La calidad de las tareas que realizan a partir de mis orientaciones	4.3	4	08	49	43
Mis dificultades en el desempeño del Practicum han estado relacionadas con:					
Motivar y captar la atención de los estudiantes	3.0	3	44	36	20
Preparar las clases, las intervenciones	2.7	3	44	45	11
Organizar los tiempos de las sesiones	2.8	3	48	38	14
Evaluar	2.8	3	47	39	14
Tutorar	2.8	3	43	44	13
Formarles como personas y ciudadanos responsables	3.3	3	30	45	25
Con relación a mi propia formación me preocupa que mis docentes universitarios:					
No estén actualizados en los contenidos de su materia, investigación...	4.1	4	14	30	56
Tengan deficiencias en formación pedagógica y metodológica	4.4	5	14	21	55
No incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria	3.8	4	23	40	37
Tengan dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	4.1	4	19	33	58
No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	4.4	5	16	18	66

El análisis diferencial muestra mayores dificultades en las mujeres para tutorizar a los estudiantes ($p=.018$) y se percibe una mayor preocupación cuando los docentes de la universidad no colaboran con sus compañeros ($p=.007$) y no tienen en cuenta la diversidad del alumnado ($p=.002$). En escolar han tenido dificultades para motivar ($p=.036$) pero no con relación a los tiempos ($p=.011$) mientras que los de social han encontrado más dificultades para preparar las clases ($p=.001$) y evaluar ($p=.000$).

Los estudiantes con mejor trayectoria han tenido menos dificultades para preparar las clases ($p=.000$) y cuando cursan Pedagogía tienen menos problemas para evaluar ($p=.009$) y tutorizar ($p=.000$).

Por último, destacamos que a más de dos tercios de los estudiantes les preocupa que sus docentes no hayan concedido suficiente importancia en la atención a la diversidad y a

algo más de la mitad que no se trabaje en colaboración con otros colegas, no estén suficientemente actualizados o muestren deficiencias metodológicas. Las diferencias indican que en Pedagogía están más preocupados sobre su desarrollo profesional cuando detectan que los docentes tienen deficiencias metodológicas ($p=.022$) y no incorporan las TIC en la enseñanza ordinaria ($p=.009$).

El último ámbito en el que se indaga tiene que ver expresamente con el uso de las TICs aplicadas a la resolución de las exigencias del Practicum. Ninguna pregunta es respondida por la mitad de los encuestados con el mejor valor aunque se aproximan las referidas a las redes de contactos y a la solución de dudas. Alrededor del 30% se decanta por entender su gran importancia por ser canales de información, por generar redes entre compañeros del practicum (blog expresamente creado para este cometido), y poder

Tabla 8. Aspectos asociados a las TIC que repercuten positivamente en el Practicum

TIC Y PRACTICUM	VM	Med	PI	RI	MI
El uso que han hecho los tutores del Practicum con las TIC (blogs, foros,...) me ha permitido:					
Tener un mejor acceso a los materiales didácticos	3.4	4	30	37	33
Incrementar mi interés y motivación	3.1	3	36	45	19
Disponer de canales de comunicación eficaces	3.7	4	25	41	35
Desarrollar habilidades de búsqueda y selección de información	3.4	4	30	39	31
Solucionar dudas sobre el programa y la materia	3.8	4	25	32	43
Disponer de redes de apoyo y debate a través de los blogs, correo...	3.7	4	30	25	45
Generar redes con compañeros (blogs, chat) sobre el practicum	3.5	4	32	30	38
Generar redes con docentes y alumnos de otros centros	2.9	3	46	32	22
Una mejor orientación y seguimiento de la asignatura	3.7	4	21	45	35
Un buen Practicum se vería reforzado con la utilización de las siguientes TIC:					
Campus virtual , en general	4.1	4	15	39	46
Blogs	3.9	4	19	38	43
Correo electrónico	4.9	5	03	30	67
Foros	4.0	4	15	43	42
Glosario	3.3	3	33	42	25
Wikis	3.2	3	34	49	17
Deberían de incluirse otros como skype, chat...	3.1	3	33	49	18

hacer un seguimiento de la asignatura. Apenas les interesan como generadoras de redes con docentes y estudiantes de otros centros y como elementos motivadores.

Las mujeres vuelven a ser más críticas con los apoyos que han recibido de los tutores del Practicum a través de las TIC ($p=.001$) ya que no perciben que les hayan favorecido las habilidades de búsqueda ($p=.002$) la utilización del campus virtual ($p=.012$) ni se han generado redes con otros centros ($p=.013$) ni se ha potenciado el desarrollo de la asignatura ($p=.007$). Cuando son estudiantes de Magisterio se muestran más satisfechos con sus tutores en cuanto al uso que han hecho de las TICs ya que les ha favorecido tener un mejor acceso a los materiales ($p=.001$) y su motivación se ha incrementado ($p=.008$). En general, se mejoraría el Practicum si se reforzaran los contactos por e-mail (67%), y a más de veinte puntos de distancia por abajo, el campus Virtual, los blogs y los foros. Las menos va-

loradas son las wikis y los chats, quizá por las exigencias que requiere su uso.

Las mujeres se muestran más receptivas a la utilización de los blogs ($p=.000$) y del correo electrónico ($p=.000$), si tienen menos de 21 años valoran más el uso del campus virtual ($p=.000$), del correo electrónico ($p=.000$) y de los foros ($p=.000$). Estas tendencias se corroboran más con buenas trayectorias académicas ya que en estos casos utilizan las TIC ($p=.004$) y los blogs ($p=.008$) cosa que también ocurre si son de modalidad escolar (.003).

En cuanto a las vivencias que tienen los estudiantes del Practicum reseñamos como de los 38 documentos analizados se han generado 1130 códigos de significado que han permitido establecer cuatro grandes dimensiones para el Practicum: Perspectiva General (292 codificaciones), Puntos Fuertes (212 codificaciones); Puntos Débiles (249 codificaciones); y Propuestas de Mejora (377 codificaciones).

En la dimensión *Perspectiva General* se han agrupado los segmentos de significado en cinco códigos: Organización (134); Referencias Teóricas (14); Conceptualización (82); Orientación del Practicum en los Cursos (26); Lugar de realización (36). En este catálogo los estudiantes se centran en cómo se plantea el practicum que desarrollan (46) y sus objetivos (28). En menor medida tienen en cuenta las referencias teóricas que las asocian a Schön (05), lo conceptualizan como un momento de reflexión vivencia y profesionalización (20) y como una asignatura fundamental para la construcción del conocimiento profesional (16). El practicum de tercero se orienta hacia la observación (10) aunque en muchos casos ya intervienen en la práctica y en quinto (10) planifican, desarrollan y evalúan propuestas de intervención socioeducativa. El principal lugar donde lo han realizado ha sido en IES, Penitenciarías, Ludotecas, Plan de Integración Gitana, Centros Sociales de Mayores y el Acuario, entre otros.

Como *Puntos Fuertes* emergen 212 segmentos de significado que se agrupan en 28 códigos de los que destacan la acogida que reciben en los centros en los que realizan los practicum (27), el desarrollo profesional que adquieren (25), la puesta en práctica de lo aprendido (15) y la visión del mundo laboral (15).

Como *Puntos Débiles* nos encontramos con 249 segmentos de significado que se agrupan en 40 códigos de los que destacan como más negativos la tutoría que ejercen los tutores de la Facultad porque consideran que eluden sus funciones (29), no hay criterios coherentes en las exigencias que plantean a los estudiantes (28) y detectan una fuerte descoordinación entre la Facultad y los centros de prácticas (27) lo que repercute en un desencanto general con las prácticas (29) por muchos estudiantes que han tenido malas experiencias laborales (18).

En las *Propuestas de Mejora* se han establecido 212 segmentos de significado que se agrupan en 28 códigos de los que destacan con mayor fuerza la exigencia de unas prácticas bien asesoradas (32); dejar espa-

cios de tiempo específicos para las prácticas (21); mejorar la organización y gestión general (17) prestando especial atención a las relaciones intertutores (20); los diagnósticos de mejora (16); los protocolos de trabajo de tutores y estudiantes (15) y ofertar prácticas bien asesoradas (15) dando a los estudiantes la posibilidad de conocer los centros previamente (15).

Discusión y conclusiones

Con base en las informaciones obtenidas presentamos como aportaciones de esta investigación las siguientes.

Los estudiantes no atribuyen un bajo rendimiento a cuestiones personales asociadas a su capacitación o hábitos sino que lo orientan hacia el exterior y más concretamente hacia aquellos docentes que son poco accesibles o difíciles de entender sobre todo cuando los estudiantes tienen una trayectoria académica baja y hacen un menor uso de las herramientas informáticas sean estas para ocio o para estudiar.

Las expectativas sobre las competencias que les proporciona el Practicum son altas porque les permiten darse cuenta de la complejidad que conlleva desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje y el componente ético de la práctica profesional por lo que valoran los diagnósticos y el trabajo en equipo para interpretar las situaciones socioeducativas.

Los apoyos recibidos en las relaciones que se establecen con los responsables del Practicum son importantes aunque valoran más las que establecen con el tutor del centro de prácticas que las que mantienen con las direcciones de la Facultad o la Escuela de Magisterio. La información proporcionada por los centros de prácticas es suficiente en cuanto al conocimiento del contexto, los documentos institucionales, las relaciones con las familias y la atención a la diversidad.

Las mujeres son más críticas que los hombres en cuanto a los apoyos recibidos para el desarrollo del practicum donde destacan las dificultades que han tenido en los centros de prácticas para utilizar las TICs y

la baja calidad de las comunicaciones que han mantenido con sus tutores universitarios sobre las actividades profesionales que tenían que desempeñar así como el contenido de la Memoria y el Diario de prácticas.

El desarrollo del practicum se valora más positivamente cuando sus docentes universitarios tienen capacidad de comunicar, promuevan redes de aprendizaje, utilizan metodologías adecuadas y sean justos evaluando. La alta capacitación en TIC y los buenos expedientes de los estudiantes conlleva una mayor preocupación por las carencias metodológicas de sus docentes universitarios que deberían ser más conscientes de la importancia que tiene el modelaje que ejercen desde la motivación y la comprensión de los contenidos que transmiten. En cambio la participación y la responsabilidad del propio estudiantes a pesar de ser importantes no lo son tanto por lo que trasladan al profesor la mayor parte de la responsabilidad de los resultados.

La mayoría de los estudiantes se muestran satisfechos con su experiencia en el Practicum así como las *relaciones* que han establecido. Las mayores dificultades las asocian con la preparación y desarrollo de las clases para ajustar tiempos, evaluar y tutorizar mientras que su satisfacción se incrementa *cuando* tienen que motivar, captar la atención del alumnado y transmitir valores.

El uso de las TIC en el Practicum por parte de los tutores se valora más positivamente cuando disponen de canales de comunicación eficaces sea a través de blogs, correos o foros porque solucionan dudas sobre el programa, exigencias.

El Practicum se mejoraría si se refuerzan los contactos por correo electrónico y se utilizase el campus virtual coherentemente apoyándose en los blogs y los foros.

Las argumentaciones sobre las vivencias del practicum, su puesta en común y su análisis se valoran positivamente porque profundizan en las problemáticas del practicum aportando nuevas perspectivas asociadas a emociones, sentimientos y problemáticas puntuales.

De sus reflexiones se infiere la importancia que conceden a la observación y la in-

tervención directa así como que se oferte una tipología variada de centros que dispongan de buenos proyectos y con tutores de prácticas responsables. Como *puntos fuertes* destacan la acogida que reciben en los centros de prácticas, el desarrollo profesional que les genera la experiencia, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido e ir generando una visión del mundo laboral. En cambio resaltan debilidad el que muchos docentes eludan sus funciones, no dispongan de criterios coherentes en las exigencias que plantean a los estudiantes y exista una descoordinación entre la Facultad y los centros de prácticas. Como *propuestas de mejora* demandan prácticas bien asesoradas; disponer de tiempos específicos para su realización; mejorar la organización y gestión general prestando especial atención a las relaciones intertutores; potenciar autoevaluaciones diagnósticas; unificar criterios en los protocolos; ofertar prácticas bien asesoradas; conocer los centros previamente; y proporcionar apoyos económicos para materiales y desplazamientos a los estudiantes que lo necesiten.

A partir de estas conclusiones reseñamos como principios básicos la necesidad de compartir significados sobre lo que se entienden por buenas prácticas del Practicum, integrarlo en la titulación con una estructura curricular propia y fortalecerlo atendiendo a los criterios que guían las agencias de evaluación. Los buenos practicums pueden convertirse en ejes curriculares cuando generan altas expectativas; se publicitan abiertamente; estimulan los contactos y los aprendizajes constructivistas; tienen en cuenta la diversidad; utilizan las TICs; respetan las diferentes formas de aprendizaje; tienen asesoramiento continuado; ofrecen un feedback inmediato;... El practicum se dota de valor añadido si se apoya desde un liderazgo pedagógico transformacional, si se vincula con proyectos de innovación en los centros de prácticas, si están bien identificados, coordinados y consensuados los protocolos, si se asumen las estructuras -coordinación, mantenimiento, mejora, supervisión, tutorización...- si hay apoyos institucionales sufi-

cientes, si los tutores de los centros de prácticas tienen contrapartidas, si los tutores de la universidad no hacen dejación de sus responsabilidades, si los recursos didácticos son de calidad contrastada...

Los datos presentados apuntan muchos indicadores para la mejora de este compo-

nente curricular y estamos convencidos de que su credibilidad irá en aumento cuando se perciban actitudes, acciones y compromisos tangibles por parte de las universidades, las facultades, los departamentos, los grupos de investigación y los centros de prácticas implicados.

Referencias

- Álvarez, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.
- Álvarez, E.; Iglesias, M. T.; y García, M. S. (2008). Desarrollo de Competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1, 2) 65-78.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G. and Soete, L. (Eds.) (1990): *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Lladonosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid: Alianza.
- Naisbitt, J. (1983). *Macro tendencias: Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. Barcelona: Editorial Mitre.

La revisión ideológica del profesorado del Instituto Carreño Miranda (1937-1940)

María Concepción Álvarez García
Universidad de Oviedo

Nada más comenzar la Guerra Civil comienza el proceso de revisión ideológica de todos los colectivos de funcionarios entre los que se encuentra el profesorado de los distintos niveles educativos. Pasados seis años se considera que quienes trabajan en educación son adictos al régimen franquista y se da por finalizada la depuración. Resultó ser una época incierta que añadía más incertidumbre y dolor al dramático acontecimiento bélico. En este artículo se aborda el proceso seguido en la selección ideológica del profesorado del instituto Carreño Miranda de Avilés y se repasan brevemente las normativas legales que amparaban el citado proceso. No coincidieron algunas de las sanciones propuestas por la comisión depuradora ovetense y la ministerial, mucho más benevolente en general.

Palabras clave: franquismo, depuración, profesorado de institutos de segunda enseñanza, sanciones.

The revision ideological of the professorship of the Carreño Miranda high school (1937-1940). The Civil war just starts and the process of revision ideological of all the groups of civil servants begins, including the teaching staff of different educational levels. After six years it is considered that those who are employed at education are joined to the Franco regime and the purge is finished. It was an uncertain time that added more uncertainty and pain to the dramatic warlike event. This article tells the process of the ideological selection of the teaching staff of the Carreño Miranda High School of Avilés and reviews the legal regulations that were protecting that process. Some of the sanctions proposed by the committee of Oviedo are not the same as the ministerial ones, which were much benevolent in general.

Keywords: Franco regime, purge, teaching staff of secondary education, sanctions.

Algunas cuestiones previas

Desde hace un par de décadas, coincidiendo con la apertura de la consulta de los documentos de la Guerra Civil, se produce un aluvión de investigaciones, de novelas, películas y eventos sobre esta época que dejan al descubierto sucesos oscuros de la misma.

Uno de ellos fue la depuración de los funcionarios que aumentaba en ellos el enorme sufrimiento producido por una guerra cruel que terminó con la sustitución de la República por la dictadura franquista. Tenía por finalidad la selección ideológica de los mismos y pretendía convertirlos, especialmente al colectivo docente, en firmes aliados para expandir por toda la geografía española y mantener después los principios del Movimiento Nacional.

Mientras que existen numerosas publicaciones sobre la depuración de los maestros españoles apenas hay más que las de

Negrín (2001, 2004, 2005, 2006), Álvarez (2004, 2006) y Grana (2005) sobre el profesorado de enseñanzas medias. Sobre la región asturiana hay algunas referencias tangenciales a la depuración del Magisterio y universitaria en obras sobre temáticas educativas diversas.

Este artículo añade luz al proceso depurador sobre el profesorado asturiano de Segunda Enseñanza con el estudio de la revisión ideológica de los docentes del Carreño Miranda de Avilés entre 1937 y 1940 que se añade a los ya publicados sobre los de los institutos Alfonso II de Oviedo y Jovellanos de Gijón. Está basado en el análisis e interpretación de datos inéditos, en buena parte, obtenidos en archivos, bibliotecas y hemerotecas asturianas y nacionales: el Archivo Histórico Provincial (AHPA), el del Instituto Carreño Miranda (AHICM) y el de la Universidad, aún cuando el grueso de la investigación se ha centrado en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares en la sección dedicada al Ministerio de Educación (ACME). Algunas obras de las bibliotecas y hemerotecas Nacional y de las ovetenses han sido especialmente útiles.

Sobre el contexto

El profesorado asturiano se vio sometido en un muy corto periodo de tiempo, poco más de un año, a dos procesos de depuración de signo político opuesto debido a las circunstancias peculiares que se vivieron en el Principado durante los quince meses que duró la contienda bélica en Asturias. Como es sabido, esta región permaneció fiel a la República salvo un grupo de militares en Gijón¹ y la ciudad de Oviedo que, bajo el mando del coronel Aranda, se adhirió a Franco al día siguiente del pronunciamiento militar. Esta situación propició que las normas iniciales de los procesos depuradores de los docentes de los bandos en contienda fueran casi simultáneas: mientras que los republicanos los ordenaron el 22 de julio de 1936 en una causa que se mantuvo durante buena parte del año siguiente, el franquismo fue emitiendo normas desde mediados de agosto del mismo año, si bien no fue hasta primeros de noviembre

cuando la depuración tomó forma legal y detallada para un periodo de unos seis años en el que esta purga iba a tener una gran virulencia. En Asturias comenzó una vez “liberada” del dominio “rojo”.

Justificación de la depuración de los docentes

La idea básica que justificaba la depuración de los funcionarios coincidía en los dos bandos: impedir que los desleales al régimen ocuparan puestos de importancia. En el caso del franquismo, era necesario contar con personas afines en todos los puestos de influencia para que difundieran los nuevos ideales y los mantuvieran después asegurando así su permanencia. Por ello, la depuración se extendió a todos los funcionarios públicos y a los empleados de todas las empresas que tuvieran alguna vinculación con el Estado.

Quizá más que en ningún otro sector era importante contar con la lealtad del personal dedicado a la enseñanza. Si los maestros iban a ser los mensajeros que llevaran los principios franquistas por los lugares más remotos de la geografía española, el profesorado de enseñanzas medias y universitarias prepararía a los futuros dirigentes del país en las líneas ideológicas previstas. Una de las primeras órdenes depuradoras justificaba este proceso:

El hecho de que durante varias décadas el Magisterio, en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y la tradición nacional, hace preciso que en estos solemnes momentos por que atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de la Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra Patria²

En todas las normativas se disfrazaba la purga con elevadas palabras acerca de la importancia de la misión pedagógica que realizaban para el progreso de los pueblos o, por

el contrario, se amenazaba y catalogaba a los profesores como envenenadores del alma, perturbadores de las conciencias infantiles, creadores de mentes subversivas, se les responsabilizaba de los crímenes y felonías que se estaban cometiendo y se les advertía de que no se iban a tolerar ni a subvencionar a toda esa legión de malvados: masones, simpatizantes o pertenecientes a la Institución Libre de Enseñanza, comunistas, socialistas y demás seguidores de los restantes partidos agrupados en el Frente Popular. Además de ser castigados, con la depuración se prevenían conductas contrarias al régimen, tal como señalaba Pemán, presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, cuando comenzaba el proceso³.

Tantos fueron los profesores sancionados que en las distintas instituciones educativas, sobre todo en las escuelas, no era difícil encontrar al cargo de las enseñanzas a algunos ex combatientes y a otras personas, algunas de ellas familiares y amigos de los dirigentes locales que, en el mejor de los casos, habían recibido con urgencia y brevedad para tal fin unos conocimientos a todas luces insuficientes, pero poseían un convencimiento ideológico fuera de duda. Otros docentes no se sometieron a la depuración al tener como seguro algún castigo por haber sido notorios defensores de la legalidad republicana.

Complicó aún más la situación del profesorado la ley de Responsabilidades Políticas, en 1939, con afanes recaudatorios para el Estado y cuotas de miseria para los afectados, que añadía penas a las propuestas como docentes.

Normas a seguir en el proceso depurador

Las primeras órdenes relativas a la depuración del profesorado partieron de la recién creada Junta de Defensa Nacional en agosto de 1936⁴ y disponían, de una manera muy sencilla, que los alcaldes y los gobernadores informasen a los rectores sobre la conducta política y moral de los maestros y les facultaban para separar a los docentes de su distrito que discreparan del nuevo régimen y para nombrar a otros en su lugar con la cate-

goría de interinos. El número de los castigados aumentó cuando a primeros de septiembre se declararon fuera de la ley a los partidos políticos que se habían integrado en el Frente Popular y se estableció la depuración con carácter general.

Transformada esta Junta de Defensa en Junta Técnica del Estado⁵ compuesta por siete comisiones, una de ellas la de Cultura y Enseñanza bajo la presidencia de Pemán y la ayuda de Suñer, emite nuevas órdenes reguladoras de la depuración siendo las de mayor calado la que amplía la purga a todos los funcionarios públicos con independencia de cómo hubieran obtenido su puesto⁶ y el decreto 66 de primeros de noviembre que, de forma detallada, indica los pasos a seguir en la represión de los docentes⁷. A raíz de este decreto se crean las Comisiones Depuradoras provinciales⁸, una para cada nivel educativo, con el objetivo de conocer la conducta profesional, moral y política de cada profesor y hacer llegar al Ministerio la propuesta de confirmación o del castigo adecuado a cada caso. Las comisiones C se encargaban de examinar política, religiosa y profesionalmente al profesorado de las enseñanzas medias -institutos, escuelas Normal, de Comercio, de Artes y Oficios, de Trabajo y de Capataces mineros-, a los inspectores de Primera Enseñanza, al personal de las Secciones Administrativas y a todo trabajador del Ministerio de Instrucción Pública.

Todos tenían que solicitar ser depurados y, para ello, respondían a un cuestionario que indagaba sobre su vida profesional, política, sindical y moral y sobre la colaboración que pudo prestar el solicitante a los "rojos" durante el periodo republicano. A la vista de estas respuestas y de los informes que recaba la comisión de la alcaldía, de la Guardia Civil, del párroco, de la dirección del instituto y de personas de solvencia de la población donde trabajara cada profesor, la comisión debatía y decidía "en conciencia" las acusaciones y las propuestas de sanción o de confirmación acordes con los datos que manejaba. Si el depurado recibía algún cargo procuraba desvirtuarlo antes de diez días con alegaciones e informes positivos de personas reconocidas

en un pliego de descargo que examinaba la comisión y exculpaba o proponía sanciones entre el amplio abanico previsto: separación definitiva y baja en el escalafón, traslado dentro o fuera de la provincia, suspensión de empleo y sueldo entre unos meses y cinco años, prohibición de solicitar vacantes en un tiempo determinado, inhabilitación para cargos directivos y de confianza en instituciones docentes, o la jubilación si el interesado contaba al menos con veinte años de servicios. Las propuestas provinciales se enviaban a la Oficina Técnico-Administrativa que ratificaba o modificaba la decisión provincial y la enviaba al Boletín Oficial Provincial para su publicación.

Desde que se iniciaba el proceso hasta que se llegaba a este punto podían haber pasado varios meses o incluso años. Mucho más se alargó para aquellos que, a partir de marzo de 1938, pudieron recurrir la sanción impuesta ante la recién creada Comisión Superior Dictaminadora pero cuya resolución no llegó, en el mejor de los casos, hasta bien avanzado 1939, por lo que algunos que fueron exculpadados ya habían cumplido el castigo o habían fallecido. De todas formas, no siempre se resolvió a favor de los demandantes. Suprimida esta Comisión cuatro años después, se hizo cargo de este asunto el Juzgado Superior de Revisiones. A partir de 1952 se fueron anulando las penas de los que hubiesen observado buena conducta en los últimos cinco años, en 1966 se indultaban a los castigados por la Ley de Responsabilidades Políticas y en 1977 una segunda amnistía mejoró a muchos castigados a efectos de jubilación y reparó moralmente el daño causado por esta purga. Los ministros de Educación de esta época, Sainz Rodríguez e Ibáñez Martín, siguieron la línea marcada por los primeros depuradores.

La depuración en el instituto avilesino

La revisión ideológica del profesorado del instituto Carreño Miranda comenzó inmediatamente después del 21 de octubre de 1937 una vez que el gobierno republicano del norte y muchos republicanos de a pie

abandonaran España por los puertos de Gijón y Avilés camino del exilio.

Como se ha dicho antes, a los docentes asturianos les tocó sufrir la depuración franquista cuando aún no se habían recuperado de la republicana que se había producido un año antes, aproximadamente. Así, en septiembre de 1936 ya se examinaba la conducta profesional y política del profesorado avilesino, de acuerdo con las normas emitidas dos meses atrás por el gobierno republicano y resultaron destituidos por aquella Comisión Depuradora⁹ los profesores Francisco Aragón que también era director, José López Ocaña y José Romero Filgueira por ser reconocidos derechistas.

Los avatares de la guerra no permitieron reanudar las clases hasta abril de 1937. El Gobierno General de Asturias y León con Manuel Suárez como Consejero de Instrucción Pública, había nombrado director interino a Andrés Álvarez Posada y secretario a Gregorio Planchuelo y les ordena hacerse cargo de las llaves del instituto. Además nombra a otros profesores para ocupar el puesto de los tres cesados y el de los no presentados de manera que el claustro quedaba configurado con Gregorio Planchuelo, Florentino Trapero, Manuel Soria, y Andrés Álvarez Posada, y los nuevos José Aguirre Martínez, Luis Álvarez Piquero, M^a Paz Álvarez-Buylla, procedente del instituto de Mieres, José Beltrán Díaz Miranda, M^a Gudelía Blanco Martínez, Mauricio Santalies-trá Palacín, Manuela Cristina Ballesteró González y Rafael González Posada que pertenecía al instituto de Lucena, ya “en poder de los facciosos”.

Poco tiempo duró este grupo de profesores porque a mediados de octubre de 1937 Avilés cae en poder de los franquistas y comienza una segunda purga en la que tienen que demostrar su adhesión al nuevo régimen y, a poder ser, su odio hacia todo lo republicano. A lo largo del curso 1937-38 fueron nombrados otros profesores más para completar los necesarios en una vida institucional que se deseaba continuar cuanto antes en los términos previstos. Al igual que en los últimos tiempos del periodo republicano,

sustituían los nuevos a aquellos docentes que no se presentaron a las autoridades en su momento por motivos diversos, tales como haber abandonado el país por ser elementos muy reconocidos ideológicamente, los que aún sin marcharse decidían no presentarse por miedo a sufrir un grave castigo, por estar en el frente, o por haberse presentado en otros lugares donde la revolución había triunfado con anterioridad.

La Comisión C provincial estaba formada por el Gobernador Civil como Presidente, el profesor del instituto de Oviedo Francisco Yela Utrilla que fue también Jefe de Falange, Magdalena Martín-Ayuso, profesora de la Escuela Normal, el vecino José M^a Álvarez y Maximina Alonso, profesora de la Escuela de Comercio que actuaba como secretaria. En general, sus propuestas sancionadoras fueron mucho más severas que las devueltas por Burgos o Madrid quizá para minimizar un posible “ajuste de cuentas” entre conocidos provinciales más allá de las pretensiones del proceso depurador.

La mayor parte del profesorado avilesino resultó confirmado en su cargo y solamente un profesor fue gravemente sancionado. No se han encontrado datos sobre lo sucedido a los profesores Santaliestra, Ballestero, Blanco, Castro, Aguirre, Ureña y Álvarez Piquero. Podemos suponer que como habían sido nombrados por Manuel Suárez o por Ambou, responsables educativos del gobierno republicano del norte, no desearan sufrir un proceso del que podían aventurar que no iban a salir muy bien parados. Un ejemplo podría ser Carmen Castro que había llegado a Avilés avalada por el asturiano Luis Álvarez Santullano, vicesecretario de la Junta de Ampliación de Estudios, que terminó sus días en el exilio mexicano.

Resultados de la depuración

Confirmaciones

Cinco profesores recibieron muy pronto la confirmación en su puesto, en septiembre de 1938¹⁰. Francisco Aragón Escacena¹¹, José Romero Filgueira¹², José López Ocaña¹³ y Domingo Álvarez Casariego¹⁴ tenían

a su favor un hecho contundente: habían sido destituidos por el gobierno republicano tras ser acusados de derechistas y Enrique Cabo Pérez¹⁵ tenía en su haber algo igualmente valioso: era sacerdote.

El primero de ellos, Francisco Aragón, había llegado al Carreño en 1932 tras haber aprobado los ejercicios de selección de profesor de H^a Natural y Fisiología e Higiene y, aunque había sido director algunos años, fue castigado por los republicanos.

José Romero, profesor de Francés, se mudó desde el instituto de Oñate al de Avilés en 1932. En 1935 quedó excedente durante un curso por haberse incorporado como titular Waldo Merino. Considerado de extrema derecha, monárquico, católico, adicto, y por haber sufrido encarcelamiento junto con un hijo en Avilés, Gijón y Valdedios, no tuvo inconveniente alguno para ser confirmado.

Por su parte, López Ocaña recibió unos informes muy favorables: adicto al Movimiento, derechista, falangista, presidente de Unión Patriótica y vocal del Comité Provincial del Bloque Nacional de Oviedo; alcalde de Avilés durante la dictadura de Primo, vocal de la primera Comisión Gestora Municipal y prisionero de los “rojos”.

Domingo Álvarez Casariego, que procedía del clausurado instituto de Mieres, fue nombrado para el Carreño por el rector Álvarez Gendín en diciembre de 1938, ya iniciado su proceso de depuración. Destituido por los republicanos, a sus 56 años, soportó la purga franquista de la que salió muy bien parado por sus buenos informes, entre los que figuraba su pertenencia al partido de Melquiades Álvarez. Permaneció en el Carreño hasta su jubilación, en 1953.

El proceso seguido con el profesor Enrique Cabo Pérez es similar al de los anteriores: la Comisión provincial emitió un informe positivo asegurando que era de derechas y adicto al régimen. Este sacerdote, también licenciado en Filosofía y Letras, había conseguido la cátedra de Religión y Deberes Éticos y Cívicos del instituto de Avilés en septiembre de 1928 en la que se mantuvo hasta 1932 cuando la República suprimió

esta asignatura pasando a la situación de excedencia. En su expediente se dice que fue perseguido por los “rojos” en Torrelavega, obligado a hacer fortificaciones en Santander y que era adicto al régimen franquista. Se encargó de una parroquia hasta que, una vez restablecida la enseñanza de la Religión, pudo solicitar el reingreso en el instituto en el curso 1938-39.

Dos profesores más fueron confirmados tres años después de que se ordenara la depuración, tardíamente por haberse enrolado ambos en el ejército nacional. Uno de ellos era José Ramón Pascual Ibarra¹⁶, de Matemáticas que solicita el reingreso una vez acabada la guerra en la que llegó a ser cabo de Aviación: cumplía el servicio militar cuando estalló la sublevación. Recibe informes muy positivos e incluso el rector Gendín destaca la buena conducta que siempre observó. Fue confirmado en 1940 y cuando recibió los últimos documentos llevaba un año trabajando en el instituto de Santander.

El otro profesor era Emilio Álvarez Aguirre¹⁷, hijo de un catedrático de la Universidad Central que había sido Consejero de Instrucción Pública durante la República, quizá de José M^a Álvarez Mendizábal. Era licenciado en Ciencias Exactas, y había sido becario del Laboratorio de Matemáticas de la Junta de Ampliación de Estudios antes de su llegada a Avilés en 1935, donde permaneció cuatro años antes de trasladarse al Milá y Fontanals de Barcelona. Recibe la confirmación en enero de 1941.

Castigados

a) Sancionados por Oviedo y confirmados por Madrid

La Comisión Depuradora ovetense fue mucho más dura con el profesorado que la Oficina Técnica o la Comisión Superior Dictaminadora. Prueba de ello son los castigos propuestos a tres profesores que, posteriormente, quedaron sin efecto tras el examen de los expedientes por el Ministerio: Waldo Merino¹⁸, Gregorio Planchuelo¹⁹ y Manuel Soria²⁰. Caso aparte merecen Andrés Álvarez Posada²¹ y José Beltrán Díaz²².

El catedrático Waldo Merino Rubio recibió de la comisión provincial el castigo de inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en abril de 1939. Tenía una trayectoria académica muy brillante: licenciado en Filosofía sección Historia por la Universidad de Madrid, en Derecho por la de Valladolid donde recibió el Premio Extraordinario, doctor por la Central, pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios en Cambridge y Leeds, becado por Valladolid para Estudios Políticos en la Menéndez Pelayo de Santander, poseía certificaciones de estudios de francés en Touvaine y Tours y había sido profesor de español en el Leeds College of Commerce. Durante parte del periodo bélico fue adscrito al Rectorado de la Universidad de Santiago y trabajó en los institutos de Estrada y Coruña hasta que la Junta Técnica le ordenó la reincorporación a Avilés. De regreso, fue nombrado profesor de la Escuela de Mandos de Cadetes de Avilés por la Delegación de Organizaciones Juveniles en octubre de 1938. En el informe de Oviedo, de mayo del año anterior, se dice que “... resulta que hay en la vida político social del expedientado dos épocas distintas y antagónicas entre sí. La primera, de soltero, fueista y frentepopulista. La segunda, casado, religioso y persona de origen afecta al Glorioso Movimiento Nacional”. Una idea similar mantiene el rector de Oviedo en cuyo informe asegura que era de antecedentes laicos hasta que contrajo matrimonio.

Gregorio Planchuelo Portalés era catedrático de Agricultura y Ciencias Físico-Naturales, por los cursillos de selección de 1933. Licenciado en Ciencias Naturales y en Farmacia, cursaba el doctorado cuando se incorporó a Avilés en 1935. Aunque algunos informes eran favorables, la Comisión cree que “el hecho de prestar servicios a los rojos y no haber sido molestado por ellos, indica una cobardía o cuando menos una falta de valor cívico que no debe quedar sin sanción, aún cuando ésta sea la mínima, la MAYORÍA de esta Comisión acordó proponer a V.E. la suspensión de empleo y sueldo durante dos meses...” Sin embargo, Yela y Junquera se muestran aún más duros y añaden

otra sanción porque “quien fue habilitado por los rojos para los cargos directivos y de confianza no puede serlo por la Nueva España”. En 1939 Madrid le confirma, quizá porque Francisco Jordana le había nombrado director del instituto en 1937.

Algo parecido le sucedió a Manuel Soria González ayudante de Dibujo y también profesor de las Escuela de Artes y Oficios de Avilés y de Oviedo. Los informes que recibió la Comisión provincial fueron muy variados: mientras que unos resaltaban sus servicios a la República, en otros prevalecía su condición derechista, tradicionalista y en otros se decía que fue obligado a trabajar en fortificaciones de la zona roja. Por su parte, los colegas Álvarez Casariego y Alonso Graña aseguraban que era excelente tanto como profesor como persona y había sido castigado por los republicanos aunque había pertenecido a ATEA, -Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias-. Tenía un hermano catedrático en Orense y otro preso cumpliendo una pena de cuatro años en Santoña por el tribunal represor del fascismo y multado con 20.000 pesetas. Aunque uno de los componentes de la Comisión, el Sr. Álvarez, propone la absolución al no encontrar motivos de sanción, el resto de los comisionados entiende que carece de valor cívico al haber solicitado el reingreso y por ello acuerdan por mayoría suspenderle de empleo y sueldo por un mes en marzo de 1938. Un año después, recibe la confirmación en su puesto por la Comisión Superior Dictaminadora. Francisco G. Jordana le había nombrado secretario del instituto al mismo tiempo que a Planchuelo como director.

Un caso especial fue el de Andrés Álvarez Posada, profesor de Física y Química. Procedía de los cursillos de 1933 y había trabajado en los institutos de Mérida, Santiago, Llanes y Luarca antes de recalcar en el de Avilés. El Gobierno General de Asturias y León le nombró director interino del instituto y le ordenó hacerse cargo de las llaves del edificio en noviembre de 1936. Aunque su expediente no se puede consultar hasta el 2011, sabemos por otros documentos que estuvo preso en la Cárcel Nueva al menos a

principios de 1938 cuando pidió informes sobre su conducta político-social a los colegas, es posible que para contrarrestar las acusaciones de la comisión provincial entre las que seguramente figuraría el haber sido vocal de la comisión depuradora republicana por el sector del profesorado. Al menos, fue inhabilitado para ejercer cargos directivos y de confianza y, cuando se dio por resuelta la revisión de su expediente a mediados de 1961, quedó apartado definitivamente al no poder reintegrarse en la docencia por no haberla desempeñado más que como interino.

Más complicado fue el caso de José Beltrán Díaz Miranda, depurado desde su puesto de auxiliar numerario de Ciencias del instituto Alfonso II de Oviedo, una vez que pudo trasladarse desde el de Avilés. Fue acusado de numerosos cargos, unos relacionados con su trabajo como profesor durante el periodo republicano, otros políticos como estar afiliado y ser propagandista de Izquierda Republicana y tener como amigos al creador del Partido Radical, Álvaro de Albornoz, y al que fue Consejero de Propaganda, Antonio Ortega, y otros más le señalaban como irreligioso y de dudosa moralidad. En su descargo afirma que es padre de un “camisa vieja” y Alférez Provisional caído en el frente de Madrid, que fue capturado por los “rojos” en Trubia y obligado a cavar sepulturas y que su matrimonio es canónico. A pesar de ello, Oviedo propuso la sanción más grave: separación definitiva y baja en el escalafón en abril de 1938, aunque un mes más tarde se aminoró quedando en suspensión de empleo y sueldo e inhabilitación para cargos directivos y de confianza. A raíz de la revisión de su expediente en julio de 1939 resultó confirmado en su puesto. Nada menos que Pemartín, el segundo cargo de importancia del Ministerio de Educación Nacional, escribe de su puño y letra en su expediente: “Conforme con la revisión con los nuevos datos aportados; sobre todo por la gloriosa muerte del hijo del interesado, en defensa de la causa de España”. Y dos años después recibe la anulación de las sanciones.

b) El único profesor castigado

Joaquín Santaló Muarlat²³ catedrático de Geografía e Historia, fue el único profesor del Carreño sancionado más duramente por Madrid que por Oviedo. Solicita el reingreso en marzo de 1939 desde su residencia en Barcelona y cuenta que fue movilizadado por los republicanos pero se escondió hasta que fue liberada Cataluña y pudo pasar a su Figueras natal desde donde se presentó al Comandante Militar y a la Auditoría de Guerra. Crítica los sucesos bélicos y ataca la educación republicana a la vez que señala que en su instituto, el Maragall de Barcelona, se limitó a actuar sólo profesionalmente aún cuando tenía como compañeros a los elementos marxistas Leoncio Gómez de Vinuesa, Manuel Ángeles Ortiz, Antonio Ortega Fernández que había sido catedrático del instituto Alfonso II de Oviedo y Consejero de Propaganda del Consejo Interprovincial de Asturias y León, Manuel Cluet Santiveri, y Ramón Díez Delgado, que sí hicieron política en el instituto. Pretendía seguramente mejorar su situación delatando a esos colegas que posiblemente ya estaban en el exilio. El rector Gendín, el alcalde de Avilés y la Falange le acusaron de indiferencia religiosa, de simpatía por las izquierdas y de su parcialidad en los exámenes mientras que la Guardia Civil y el director lo consideran bueno en todos los sentidos. Se defiende desde el instituto de Figueras en enero de 1940 declarando que se casó canónicamente, que su hijo está bautizado y fue escolarizado en el colegio religioso del Santo Ángel de Avilés, que votó a la CEDA y sus amigos avilesinos son el alcalde López Ocaña, sacerdotes y otras personas reconocidas como derechistas. También desvirtúa la acusación de parcialidad en las calificaciones y añade que su casa de Avilés fue saqueada y que fue declarado sin responsabilidad por los Tribunales militares. Los avales son todos excelentes. Ante esto, la comisión ovetense, en mayo de 1940, propone solamente que se le inhabilite para el ejercicio de cargos directivos y de confianza por dos años. Sin embargo, Madrid endurece el castigo añadiendo el de traslado, sanciones que se confirmaron una vez revisado el expediente en 1942.

El primer claustro del nuevo régimen político

Con el proceso depurador ya avanzado y cuando la mayor parte del profesorado había recibido una propuesta favorable a su permanencia en el Carreño, se configura el nuevo claustro con una plantilla que se va estabilizando y que ofrece toda confianza al nuevo al régimen político. Bajo la dirección de Gregorio Planchuelo y con Manuel Soria como secretario, se responsabilizan de la docencia los ya conocidos Enrique Cabo de Religión; Waldo Merino de Inglés; López Ocaña en Gimnasia y Aragón Escacena de Ciencias Naturales. Nuevos en el centro eran Domingo Álvarez Casariego, de Geografía e Historia; Victoriano Cueva Roza, de Filosofía; Luis Fernández Castañón, de Latín que pasó al año siguiente a la Universidad como profesor; Francisco Villena Villalán e Isabel Clarisa Millán García que procedía del instituto de Calatayud, de Lengua y Literatura; Manuel Arango García, de Física y Química que pidió la anulación de su destino en Melilla, Saturnino Panizo Piqueiro de Educación Física y Juan Ruiz de Huidobro, ayudante gratuito de Letras. También fue seleccionada como ayudante de Lengua y Literatura Ramona Fernández Gallo, esposa de Waldo Merino.

A este profesorado le tocó reorientar las enseñanzas de acuerdo con las nuevas exigencias ideológicas, curriculares y organizativas. Una de ellas fue la eliminación de la coeducación en los centros educativos. Chicos y chicas debían recibir clase en aulas separadas, pero en Avilés no se podía llevar a cabo por haber quedado pequeño el instituto ya en la etapa republicana y la guerra impidió convertir el tendejón en dos aulas como se pretendía. El profesor Cabo, sacerdote, abogó porque asistieran todos juntos pero con la debida separación entre los sexos. Pero, sobre todo, fue definitiva para los cambios deseados la publicación en 1938 de la ley que reformaba la Enseñanza Media, a cargo del equipo de Sainz Rodríguez y en la que el Estado ponía todas sus esperanzas, tal como se expone en el párrafo final del preámbulo:

La España que renace a su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología Católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad.

Conclusiones

La depuración del profesorado se vivió en el Carreño Miranda con la inquietud propia del dudoso resultado de una evaluación política que podía terminar con sanciones graves como la suspensión de empleo y sueldo por algún tiempo, el traslado dentro o fuera de la provincia, o la separación del servicio y la baja en el escalafón en caso de no ser confirmados. Menos dañina era la inhabilitación para ejercer cargos directivos y de confianza en instituciones de enseñanza.

Puede decirse, a tenor de los resultados, que casi todos los profesores del Carreño Miranda que se sometieron a esta purga salieron airosos por ser considerados afines a las doctrinas franquistas. Cinco de ellos fue-

ron rápidamente confirmados en sus puestos, otros cinco recibieron leves propuestas sancionadoras por la Comisión Depuradora ovetense que fueron anuladas meses después por el Ministerio y otro nunca pudo reintegrarse a la docencia por ser interino. Y solamente a uno Madrid le castigó más que la comisión provincial añadiendo el traslado a otro instituto, confirmando esta pena en los resultados de la revisión de su expediente en 1940. De otros siete no hemos encontrado datos a este respecto; aunque continuamos la búsqueda pudiera ser que no hubieran solicitado ser depurados ante el temor de un fuerte castigo o que, incluso, hubieran huido de España, como tantos republicanos.

Es de justicia reconocer la dureza de esta época para los docentes asturianos que en el plazo de quince meses padecieron la incertidumbre derivada de dos procesos de depuración que añadían amargura al enorme sufrimiento causado por la guerra fratricida. La depuración franquista, mucho más larga, amplia, meticulosa y férrea que la republicana no podría ser comprendida por muchos funcionarios convencidos de haber cumplido con su deber en la legalidad republicana ni que sus esfuerzos anteriores fueran a resultar elementos determinantes para recibir castigos. Desde entonces, sus energías tomaron la nueva dirección marcada por el régimen franquista.

Referencias

- AAVV (1990). *Historia de Asturias*. Oviedo: Editorial Prensa Asturiana, vol. IV.
- Álvarez, M.C. (2004). La depuración franquista del profesorado del Instituto de Segunda Enseñanza de Oviedo (1936-1939). *Magister. Revista Miscelánea de investigación*, 20, 137-156.
- Álvarez, M.C. (2006). La depuración franquista del profesorado del Instituto Jovellanos (1937-1940). *Actas del I Congreso de Estudios Asturianos*, RIDEA, 389-410.
- Boletín Oficial de la Provincia de Oviedo (1936 a 1941).
- Boletín Oficial del Estado (1936-1941) (especialmente los de 21 y 29 de agosto, 30 de septiembre, 1, 14 y 27 de noviembre y 10 de diciembre 1936).
- Ibáñez, J. (1943). *La escuela bajo el signo de Franco*. Discurso de clausura del primer Congreso Nacional del SEM. Madrid: Imprenta Samarán.
- Grana, I. (2005). *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Madrid, J.C. de la (1997). *Avilés. Una historia de mil años*. Avilés: Azucel.
- Madrid, J.C. de la (2004). *Avilés XX: el siglo que vivimos*. Gijón: Trea.
- Mayordomo, A. y Fernández J.M. (1993). *Vencer y convencer: educación y política Española 1936-1945*. Valencia: Departament de Educació Comparada e Historia de la Educació.

- Negrín, O. y Álvarez, M.C. (2001). *La depuración de los profesores de los Institutos de segunda Enseñanza de las provincias de Asturias y Tenerife (1936-1943)*. Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la UNED: Madrid.
- Negrín, O. (2004). El proceso de depuración franquista del profesorado en los Institutos de segunda enseñanza en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (1936-1943). *Revista de Ciencias de la Educación, 198-199*, 171-194.
- Negrín, O. (2005). La depuración de los profesores de los Institutos de la provincia de Las Palmas (1936-1943). *Revista de Ciencias de la Educación, 198-199*, 171-194.
- Negrín, O. (2005). "La depuración de los profesores de los Institutos de Segunda Enseñanza Relación de expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)". *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, 24*, 503-542.
- Negrín, O. (2006). La depuración de los profesores de los Institutos de Segunda Enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia. *Sarmiento, 10*, 59-99.
- Permartín, J. (1940). *Qué es lo nuevo. Consideraciones sobre el momento español presente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pérez, J. (1938). *Nueva Legislación de Educación Nacional*. Santander: Aldus S.A. de Artes Gráficas, 2 Tomos. (Tomo 1, desde julio de 1936 a junio de 1938; tomo 2: desde junio de 1938 a diciembre de 1939).
- Reig Tapia, A. (1995): *La depuración intelectual del nuevo estado franquista*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*. Barcelona: Planeta
- Uría, J. (1984). *Cultura oficial e ideología en la Asturias franquista: el I.D.E.A*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Notas

- ¹ Como es sabido, el coronel Pinilla con las tropas acuarteladas en el Simancas de Gijón se sumaron a la sublevación pero fueron rápidamente reprimidos por los republicanos
- ² En el Decreto 66 de 8 de noviembre de 1936 (BOE de 27.11.1936)
- ³ Circular de 7 de diciembre de 1936 (BOE de 10.12.1936)
- ⁴ Órdenes de 19 y de 28 de agosto de 1936 (BOE de 21.08.1936 y de 29.08.1936 respectivamente)
- ⁵ Orden de 29 de septiembre de 1936 (BOE de 30/09/1936)
- ⁶ Orden de 30 de octubre de 1936, de la Junta Técnica del Estado, firmada en Burgos por el general Dávila (BOE de 1.11.1936)
- ⁷ Decreto nº 66 de 8 de noviembre de 1936, firmado en Salamanca por Franco.
- ⁸ Orden de 10 de noviembre de 1936. Desarrolla el Decreto nº 66 de dos días antes. (BOE de 14.11.1936)
- ⁹ Se había constituido el 5 de diciembre de 1936 y estaba formada por Bernardo Blanco, por UGT y PS, Manuel Arrieta Veriña, por las JSU y PC, Antonio Pérez, por la CNT, Luis Menéndez, por IR y presidente, Andrés Álvarez, por el profesorado, Joaquín Hernández, por el personal administrativo y Adolfo Díaz por el subalterno.
- ¹⁰ También confirman a los porteros: Vicente Fernández Fernández y al administrativo Joaquín Fernández Hervás.
- ¹¹ Legajo 18461. ACME
- ¹² Legajo 18528. ACME
- ¹³ Legajo 18478. ACME
- ¹⁴ Legajo 18461. ACME.
- ¹⁵ Legajo 18645. ACME.
- ¹⁶ Legajo 18524. ACME
- ¹⁷ Legajo 18461. ACME
- ¹⁸ Legajo 18481. ACME.
- ¹⁹ Legajo 18523. ACME
- ²⁰ Legajo 18529. ACME
- ²¹ Legajo 18461. ACME
- ²² Legajo 18463. ACME
- ²³ Legajo 18528. ACME

Categorización y análisis de las dificultades en la comprensión del discurso escrito

José Escoriza Nieto
Universidad de Barcelona

La categorización y explicación de las dificultades, en los aprendizajes instrumentales básicos, deberían ser consideradas como objetivos prioritarios de la investigación psicológica y psicopedagógica, ya que, en su adecuado tratamiento educativo, tienen depositadas sus esperanzas todos aquellos alumnos cuyo progreso escolar esperado necesita la mediación de docentes expertos.

El aprendizaje autónomo e independiente requiere que el alumno tenga un conocimiento adecuado de las dificultades potenciales que se pueden producir durante el proceso de comprensión de un discurso escrito. La actividad de comprensión tiene como finalidad la consecución de diversos objetivos específicos y, para ello, es necesario aplicar el conocimiento estratégico seleccionado como relevante. Los problemas surgidos, durante dicha aplicación, se configuran como una causa importante de las limitaciones producidas en la efectividad de los procesos de aprendizaje. Así tenemos, que en la Selección de información puede darse, por ejemplo, la omisión de un conjunto de ideas cuyo significado es imprescindible para la comprensión del discurso escrito. En la organización interna del contenido, las dificultades más significativas tienen como consecuencia más directa la construcción de jerarquías proposicionales limitadas o inadecuadas. En cuanto a la Elaboración del conocimiento, las dificultades producidas permiten explicar la internalización insuficiente y no significativa de los contenidos escolares. El conocimiento de dichas dificultades, se considera imprescindible si uno de los objetivos educativos que se pretende lograr es que el alumno aprenda a aprender.

Palabras clave: Comprensión del discurso escrito, Dificultades de comprensión, Estrategias de comprensión, Lectura.

The categorization and explanation of the difficulties encountered in basic instrumental learning should be considered research priorities in psychology and psychopedagogy, since the hopes of all those students whose academic progress requires the intervention of teaching experts are pinned on their successful treatment.

Categorization and analysis of the difficulties encountered in the comprehension of written discourse. Independent, autonomous learning requires that the student has an adequate understanding of the potential difficulties that can arise during the comprehension process of written discourse. Reading comprehension entails the achievement of various specific objectives and, to this end, it is necessary to apply the most appropriate strategic knowledge. The problems that can arise during this application constitute a major cause of the limitations that interfere with the effectiveness of the learning processes. Thus, when selecting information, the omission, for example, of a set of ideas whose meaning is essential for understanding the written discourse might occur. When considering the internal organization of the discourse, the wrong strategy can lead directly to a limited or inadequate construction of prepositional hierarchies. In the case of knowledge elaboration, the difficulties arising point to an insufficient internalization of academic content based on inadequate understanding of meaning. An understanding of these difficulties is considered essential if one of the educational goals is for the student to learn to learn.

Keywords: Comprehension of Written Discourse, Comprehension Difficulties, Comprehension Strategies, Reading, Reading Difficulties.

contenidos escolares pero, a su vez, han suscitado una evidente controversia en cuanto a los tipos y naturaleza de dichas dificultades debido, básicamente, a la conceptualización del proceso de comprensión que se sustenta y a las estrategias cuya ejecución puede afectar de forma directa a la Selección, Organización, Elaboración y Expresión del conocimiento. De acuerdo con Tunmer (2008), el proceso de comprensión puede verse influido por deficiencias en el lenguaje oral y por insuficiencias en las interacciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Por tanto, los alumnos que tienen problemas para reconocer las palabras del texto y/o tienen problemas para comprender el lenguaje escrito, tendrán problemas para comprender el texto. Según indica este autor, el modelo propuesto, predice que los problemas de comprensión lectora, pueden tener su origen en la debilidad para reconocer palabras escritas y para comprender el lenguaje oral o en ambas. La incidencia del lenguaje oral, en la explicación de las dificultades de comprensión, es defendida igualmente por Kelso, Fletcher y Lee, (2007), al considerar que las investigaciones realizadas sugieren que los problemas experimentados por los niños no son específicas de la lectura sino que son parte de una dificultad de comprensión del lenguaje en general y se puede evidenciar en las dificultades observadas en el procesamiento del lenguaje a diferentes niveles: palabra, frase y texto. Por su parte, O'Connor, Bell, Harty, Larhin, Sackor y Zigmond, (2002), basándose en una amplia gama de estudios, asumen que mientras la adquisición de la lectura depende del aprendizaje de la identificación de palabras, la comprensión lectora incluye no sólo dicha adquisición sino también la comprensión del lenguaje y la aptitud para acceder a los conocimientos previos necesarios para integrar la información. La interpretación que formulan Savage, Lavers y Pillay (2007), se fundamenta en una serie de investigaciones realizadas con el objetivo de estudiar el papel de la memoria de trabajo en el procesamiento activo de la información. La memoria de tra-

bajo es entendida como un mecanismo dinámico que implica la capacidad para almacenar información durante cortos periodos de tiempo, mientras se están realizando determinadas actividades cognitivas. Las dificultades pueden generarse durante el procesamiento continuado, el procesamiento simultáneo de la información y la integración de esta información con otra nueva. En el caso de los discursos escritos expositivos (Gersten, Williams, Funchs y Baker, 1998 y Gersten y Baker, 1999), los resultados obtenidos han venido demostrando que las dificultades básicas han estado relacionadas con el conocimiento de la estructura discursiva, afectando a la identificación de la idea principal, distinción entre información relevante e irrelevante, formulación de preguntas e hipótesis y con las características propias de este género discursivo: estructura interna compleja y variada, contenido denso y abstracto, ausencia de apoyo conversacional, vocabulario técnico, etc.

En resumen, la diversidad y naturaleza de las dificultades identificadas, se fundamentan en la conceptualización que se sustenta del proceso de comprensión (Escoriza, 2006, 2008, en prensa):

- a. *Como actividad* (sistema funcional con su propia y particular estructura interna): dificultades en el logro de los diferentes objetivos específicos asignados a cada una de las Acciones Cognitivas y en la ejecución de las operaciones cognitivas que figuran como componentes procedimentales de tales Acciones (Escoriza, 2002).
- b. *Como proceso multinivel* (construcción de los distintos niveles de representación): dificultades en la ejecución de las estrategias implicadas en la construcción de los diferentes niveles propuestos.
- c. *Como proceso estratégico* (ejecución de una secuencia organizada de operaciones cognitivas): dificultades en la ejecución de las estrategias seleccionadas como las más eficaces

- y en las que se focaliza el estudio del proceso de comprensión.
- d. *Como proceso constructivo* (establecimiento de relaciones sustantivas entre conocimientos previos e información nueva; es decir, la comprensión como proceso inferencial): dificultades en la ejecución de las operaciones cognitivas que afectan a la funcionalidad de las relaciones que se vayan estableciendo entre conocimientos previos y contenidos del discurso escrito.
 - e. *Como proceso lingüístico-comunicativo* (relevancia del lenguaje como instrumento psicológico): dificultades generadas en la relación entre comprensión del lenguaje oral y comprensión del lenguaje escrito y en el procesamiento del lenguaje a diferentes niveles (lexical, frase, discurso escrito). (En esta línea de investigación, algunas propuestas hacen referencia también a las dificultades de decodificación, como causa explicativa de las dificultades de comprensión, al asumir que la competencia en la identificación de palabras garantiza la comprensión, Escoriza, 2004b).
 - f. *Como proceso metacognitivo* (conocimiento y control de la actividad cognitiva): dificultades en el control de la actividad de comprensión.
 - g. *Como procesamiento de la información* (la memoria de trabajo como sistema dinámico con una capacidad limitada de procesamiento durante períodos cortos de tiempo): dificultades debidas a la capacidad limitada de procesamiento de la memoria a corto plazo.
 - h. *Como proceso motivacional* (interés, activación y persistencia que suscita la actividad de lectura): dificultades originadas por la baja motivación que suscita la actividad de lectura y el logro de los objetivos asignados.
 - i. *Como proceso de derivación del significado* del discurso escrito: difi-

cultades generadas en la comprensión literal del discurso escrito atribuidas a sus características generales: género discursivo, densidad informativa, grado de coherencia y estructura del contenido, etc.

En consecuencia, la focalización de las investigaciones en el estudio de uno o varios de los procesos citados, tendrá como resultado la formulación de una serie de dificultades muy diferentes pero que comparten la propiedad de afectar e influir en la funcionalidad limitada de la actividad lectura orientada hacia la comprensión de unos determinados contenidos culturales.

Dificultades en el proceso de Selección de la información considerada como relevante

En el logro del objetivo, consistente en Seleccionar la información relevante, deben ser ejecutadas una serie de operaciones cognitivas relacionadas con la comprensión de las ideas importantes explicitadas en el discurso escrito (Escoriza, 2006). Las dificultades generadas, tienen una incidencia destacada en la identificación inadecuada del tema, la selección insuficiente de información importante, la confusión entre información relevante e irrelevante, etc. y pueden producirse en la ejecución de las operaciones cognitivas consideradas como componentes de las Acciones de Subrayar y de Resumir.

*Construcción del argumento compartido:
Concreción del Tema*

Las dificultades que se pueden producir, en la ejecución de esta operación cognitiva, se ponen de manifiesto tanto en la identificación parcialmente correcta del tema como en su identificación incorrecta. Para que el tema sea identificado/construido correctamente, es necesario que el lector comprenda y haga explícita la relación semántica global existente entre las diferentes ideas expresadas en un discurso escrito. Los discursos escritos son coherentes si las ideas enunciadas comparten un mismo argumento (solapamiento argumental). En algunos discursos

escritos, la identificación correcta de este argumento compartido, puede presentar una mayor o menor complejidad en la medida en que se haya incluido un determinado volumen de información irrelevante (ambigua, contradictoria, incoherente) que puede hacer más difícil seleccionar solamente las ideas que desarrollan al tema. Las ideas que comparten el mismo tema definen la coherencia global, aportan información a la progresión temática y, por tanto, deben ser consideradas como información importante o relevante. Si el tema no ha sido identificado de forma correcta, ello puede dar lugar a una selección arbitraria de las ideas expuestas ya que resulta problemático, para el alumno, decidir si unas ideas están o no relacionadas semánticamente y si comparten o no el mismo significado.

En un estudio relacionado con la comprensión de discursos escritos expositivos (Escoriza, en prensa), se pudo comprobar la diversidad de respuestas dadas en la realización de la tarea consistente en leer un discurso escrito (Anexo 2) e indicar el tema que se exponía. El tema fue identificado de forma parcialmente correcta por un 20% de los alumnos y de forma incorrecta por un 55%. El tema que se desarrollaba era sobre “*Las causas de la escasez de alimentos*”. Sin embargo, un porcentaje importante de alumnos lo identificó de forma inadecuada mediante expresiones que no se correspondían con su nivel incluso. Así tenemos que, en unos casos, emplearon expresiones como “*Escasez de alimentos*”, “*Problemas alimenticios*”, “*La alimentación*”, cuyo significado es más inclusor, ya que son todas ellas expresiones más genéricas que el tema enunciado. Si el significado, del tema propuesto por el alumno, es más inclusor que el del tema correcto, en el discurso escrito no constará toda la información necesaria que requeriría su desarrollo. En el supuesto de que el tema correcto fuese “*la escasez de alimentos*”, en el discurso escrito deberían incluirse ideas que aportaran información no sólo referida a las causas de dicha escasez, sino también a las consecuencias, las soluciones posibles, etc.

Otros alumnos, por el contrario, emplearon expresiones indicativas de un significado menos incluso, al relacionar la escasez de alimentos con una de las razones expuestas: “*El clima y la escasez de alimentos*”, “*La escasez del agua y de los alimentos*”, “*Escasez de tierras fértiles para cultivar*”. Cuando esto ocurre, en el discurso escrito se explicita información importante que no puede ser relacionada semánticamente con el tema que ha sido propuesto por los alumnos. En el caso, por ejemplo, del tema especificado “*el clima y la escasez de alimentos*”, se considera incorrecto porque una parte importante de las ideas expresadas no guardan relación semántica alguna con dicho tema y, en consecuencia, deberían ser valoradas como irrelevantes. Es decir, existe una coherencia relacional parcial o incompleta entre el tema y las ideas que lo desarrollan:

A. TEMA propuesto de forma Parcialmente correcta: *LA ESCASEZ DE ALIMENTOS*

- * Naturaleza inclusora: Significado Más Inclusivo.
- * Contenidos relevantes: Ideas que pueden ser relacionadas semánticamente con las causas, las consecuencias, las soluciones, etc. de la escasez de alimentos.

B. TEMA correcto: *CAUSAS DE LA ESCASEZ DE ALIMENTOS*

- * Naturaleza inclusora: Significado Menos Inclusivo.
- * Contenidos relevantes: Ideas relacionadas semánticamente con las diferentes causas de la escasez de alimentos.

C. TEMA propuesto de forma Incorrecta: *LA ESCASEZ DE ALIMENTOS CAUSADA POR...* (el clima, la disminución de la tierra o la agricultura de subsistencia)

- * Naturaleza inclusora: Significado Menos Inclusivo.
- * Contenidos relevantes: Ideas relacionadas semánticamente sólo con una de las causas de la escasez de alimentos.

Diferenciar entre información nueva e información dada o redundante

La identificación correcta del *Tema* implica que su significado debe ser compartido por el conjunto de ideas que lo desarrollan, es decir, tanto por las ideas que aportan información nueva como, lógicamente, por las que forman parte de la información dada. En consecuencia, la actividad de comprensión debe orientarse, por una parte, a tratar de comprender la relación semántica existente, entre la información nueva, y a diferenciarla de la información dada y, por otra, a establecer una clara distinción entre información coherente e información no coherente. Pero la necesaria comprensión de este tipo de relaciones semánticas (nueva-dada; coherente-no coherente) puede verse afectada por las dificultades que pueden surgir en la identificación correcta y completa de la información nueva:

- a. Identificación parcial de la información nueva. En el estudio ya citado, un 60% de los alumnos sólo identificaron correctamente entre un 30% y un 50% de la información nueva.
- b. Identificación parcial de la información dada. En este caso, los porcentajes oscilan entre un 28% y un 49%. En el supuesto de porcentajes bajos, es de esperar que ello influya negativamente en la comprensión adecuada de la información nueva de la que es redundante.
- c. Confusión entre información nueva e información dada. En este supuesto, puede ocurrir que sea seleccionada como información nueva a un conjunto de ideas que forman parte de la información dada o bien que determinadas ideas pertenecientes a la información dada sean categorizadas como información nueva. Esta dificultad evidencia una clara disociación entre información nueva y la información dada cuyo significado esencial repite o expone con otras palabras. Si en un discurso escrito se expone que “*En la agricul-*

tura de subsistencia, el objetivo de la producción es el autoconsumo” y a continuación se repite la esencia de dicha idea pero expresada en otros términos “*Se consume todo lo que se produce*”, esta segunda idea debe ser categorizada correctamente como información dada ya que reitera el significado de una de las causas de la escasez de alimentos y, por tanto, no puede ser considerada como información no relacionada con la temática que se desarrolla en el discurso escrito.

El mayor porcentaje de respuestas incorrectas se ha producido en la categorización errónea de información dada como información nueva (superiores al 50%). En un discurso escrito, propuesto a los alumnos para realizar esta categorización, se incluyeron las dos ideas siguientes:

Primera: *Hay diversas formas fundamentales de generar electricidad mediante centrales eléctricas en las que se transforma la energía, de origen diverso, en energía eléctrica.*

Segunda: *Son, por tanto, un conjunto de instalaciones cuya finalidad es la de producir energía eléctrica empleando otras formas de energía.*

El 100% de los alumnos categorizaron la primera como información nueva. Sin embargo, la segunda lo fue por un 45%.

- d. Categorización errónea, como información nueva, a información no coherente, es decir, ideas que no aportan información a la progresión temática. En este caso, los porcentajes han fluctuado desde un mínimo del 12,5% hasta un máximo del 37,5%. En un discurso escrito cuyo tema era “*Formas de producir energía eléctrica*” se incluyó la siguiente idea cuyo significado no está relacionado con el tema expuesto: “*El desarrollo de la producción eléctrica ha influido en el desarrollo económico y en el confort de la población*”. Esta

- idea fue categorizada como información nueva por el 40% de los alumnos.
- e. Categorización errónea, como información dada, a información no coherente. Este tipo de respuestas pone de manifiesto la dificultad que tienen algunos alumnos para diferenciar entre información relacionada con la temática del discurso escrito e información que no lo está. Si en un discurso escrito, cuyos contenidos están relacionados con las razones de la escasez de alimentos y nos encontramos con una idea cuyo significado hace referencia a que el hombre primitivo, en un momento concreto, se hizo sedentario, es evidente que debe ser considerada como información incoherente al no existir ninguna relación semántica con las ideas que forman parte de la progresión temática.
 - f. Categorización errónea, como información no coherente, a información nueva o a información dada. Una de las ideas subordinadas del discurso escrito ("*También los saltos de agua producen electricidad*") cuya señalización aparece claramente especificada por el marcador discursivo "*también*", ha sido categorizada incorrectamente como no coherente por un 20% de los alumnos. Es obvio que debe ser considerada como información nueva ya que aporta información a la progresión temática al hacer referencia a una de las diversas formas de producir electricidad.

Selección de la Información considerada como Importante

La categorización correcta de las ideas, en información nueva e información dada, constituye un logro previo fundamental con respecto a la posterior selección de la información que el alumno considere importante en función de sus conocimientos previos y de los objetivos de la actividad de

lectura. Por tanto, la generación de cualquiera de las dificultades, indicadas en el apartado anterior, tiene como efecto directo la selección limitada e incorrecta de la información relevante. En general, se considera que toda la información nueva es importante mientras que en el caso de la información dada, lo más probable es que sea valorada como relevante sólo a determinadas ideas, es decir, únicamente a aquellas ideas que al alumno le faciliten o posibiliten la comprensión y/o expresión del significado expresado ya mediante la información nueva. Las dificultades que pueden producirse, en la ejecución de esta operación cognitiva, son las siguientes:

- a. Selección parcial de la información relevante, produciéndose, como consecuencia, una omisión más o menos significativa de información necesaria en la posterior internalización de los contenidos del discurso escrito. En la comprensión de un discurso escrito, cuyo tema era "*Causas de la escasez de alimentos*", la información no seleccionada erróneamente como importante, osciló entre un mínimo del 12% hasta un máximo del 40%. Está claro que los alumnos que no identificaron como relevante este porcentaje del 40%, omitieron un volumen tan elevado de información que puede explicar por sí sólo la obtención de evaluaciones negativas en los resultados de sus procesos de aprendizaje. Un 50% de los alumnos no seleccionaron como relevante a una de las ideas subordinadas fácilmente identificable por dos motivos: aparecía enunciada inmediatamente después de la idea principal y señalada mediante un marcador discursivo concreto ("*Una de las causas es...*").
- b. Seleccionar, erróneamente, como información importante a ideas que forman parte de la información trivial. Este tipo de información no

guarda ningún tipo de relación semántica con la información relevante y puede generar distorsiones y complicaciones en la comprensión de los significados que desarrollan al tema. En la tarea de comprensión del discurso escrito sobre “*Las causas de la escasez de alimentos*”, se incluyó la siguiente frase: “*El hombre primitivo era recolector y cazador*”. Pues bien, esta frase fue categorizada incorrectamente, como información importante, por un 40% de los alumnos a pesar de no guardar relación alguna de coherencia con dicha temática.

Estos dos efectos, son fácilmente identificables en las pruebas de evaluación. Por una parte, los alumnos omiten información importante cuando proceden al desarrollo de las preguntas formuladas y son, por tanto, evaluadas como insuficientes. Por otra, incluyen una serie de ideas que no guardan relación semántica alguna con la pregunta formulada.

Supresión de la información trivial

La supresión de la información trivial, es complementaria de la anterior y, por tanto, las dificultades generadas tienen efectos similares a los ya indicados anteriormente:

- a. Identificación parcial de la información trivial. En el estudio, al que ya se ha hecho referencia, los porcentajes, de información trivial seleccionada correctamente, oscilan entre un mínimo del 13% hasta un máximo del 73%. Los bajos porcentajes, de información trivial seleccionada, pueden tener como consecuencia directa el incremento innecesario de información que el alumno considera que debe comprender al valorarla erróneamente como importante. Este tipo de dificultad se manifestó en el 70% de los alumnos quienes seleccionaron como trivial un porcentaje de información inferior al 50%.

- b. Selección incorrecta como información trivial de ideas que forman parte de la información relevante. Este tipo de respuestas tiene una incidencia muy notable en la calidad de las comprensiones realizadas. Sorprende comprobar como un 50% de los alumnos categorizaron como trivial a la idea principal de un discurso escrito y que un 35% lo hicieran con las diferentes ideas subordinadas. La idea principal aparecía explicitada claramente al inicio del discurso escrito en los términos siguientes “*La escasez de alimentos se debe a una serie de razones*”.

Los marcadores discursivos, conectores y referentes como indicadores de las relaciones de coherencia

La comprensión de las relaciones de coherencia, existentes entre dos o más enunciados del discurso escrito, puede verse facilitada en gran medida mediante el empleo adecuado de la información que proporcionan los diferentes marcadores discursivos. Los resultados obtenidos son indicativos de la limitada funcionalidad que tienen o le asignan algunos alumnos. Para el 30% de los alumnos, dichos marcadores han pasado desapercibidos y, por tanto, no han proporcionado ayuda alguna para, por ejemplo, identificar a la totalidad de las ideas subordinadas. Además, su empleo en la realización del Resumen ha sido igualmente insuficiente ya que el 95% de los alumnos han seleccionado menos del 50% de los marcadores enunciados en el discurso escrito.

Sustituir secuencias de ideas por otra idea de naturaleza más inclusora

Esta operación cognitiva, forma parte de la composición procedimental de dos Acciones cognitivas: Resumir y Jerarquización de las Ideas. En ambos casos, posibilita la elaboración de categorías informativas, aplicando la macrorregla de generalización, propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983). Por tanto, las dificultades generadas pueden afectar tanto al logro del objetivo de Selec-

cionar la información como a la Estructuración interna del contenido de un discurso escrito.

La consecuencia más evidente, que se deriva de la generación de este tipo de dificultades, es la no identificación de la totalidad de categorías informativas que actúan como unidades inclusoras de secuencias de ideas más específicas, entre las que existe una evidente relación semántica. La identificación correcta, de la totalidad de dichas categorías, merece ser considerada como una operación cognitiva imprescindible y de gran incidencia en el logro de un buen Resumen. Uno de los resultados obtenidos muestran que solamente el 50% de los alumnos han identificado correctamente al 100% de las categorías informativas. En la generación de este tipo de dificultades, podemos encontrar una primera explicación a las bajas calificaciones que los alumnos/as obtienen en las pruebas de evaluación. Si pedimos a estos alumnos/as que contesten a la pregunta de cuáles son las causas de la escasez de alimentos, las respuestas serán de la misma naturaleza de las dificultades expuestas, es decir, unos no sabrán que contestar, otros lo harán con respuestas inadecuadas o sólo mencionarán alguna o algunas de ellas. La no identificación de dichas categorías o su identificación parcial, se debe a las dificultades que el alumno ha tenido a la hora de concretar la coherencia referencial existente entre una secuencia de ideas que aportan información nueva menos inclusora a la progresión temática.

Conclusiones

Dado que las Acciones de Subrayar y de Resumir son las que forman parte de la mayoría de actividades incluidas en el desarrollo curricular y que comparten como objetivo instrumental específico el de Seleccionar la información, sugerimos las siguientes propuestas para su evaluación y consecuente intervención:

A. Hay alumnos que consideran más eficaz la acción de Subrayar que la de Resumir.

En este supuesto, la enseñanza y posterior evaluación de la actividad, puede articularse en torno a la ejecución de las operaciones cognitivas que hemos indicado como componentes necesarios de la acción de Subrayar y, en consecuencia, en la identificación y valoración de las dificultades que se puedan generar:

- a. Selección o no de la Idea Principal.
- b. Porcentaje de ideas subordinadas seleccionadas.
- c. Extensión del subrayado: cantidad de ideas seleccionadas.
- d. Del total de ideas seleccionadas, porcentaje de información importante seleccionada.
- e. Del total de ideas seleccionadas, porcentaje de información trivial seleccionada.
- f. Porcentaje de marcadores discursivos seleccionados.

B. Hay alumnos que prefieren la Acción de Resumir a la de Subrayar. En este supuesto, la enseñanza y posterior evaluación de la actividad, puede articularse en torno a la ejecución de las operaciones cognitivas que hemos indicado como componentes necesarios de dicha acción cognitiva y, en consecuencia, en la identificación y valoración de las dificultades que se puedan generar:

- a. Omisión o inclusión de la Idea Principal. En el caso de su inclusión, evaluar si ello ha sido efectuado de forma Correcta, Parcialmente correcta o Incorrecta.
- b. Porcentaje de ideas subordinadas incluidas en el Resumen.
- c. Nivel de elaboración o desarrollo de cada una de las ideas subordinadas: Bien "B"; Suficiente "S" e Insuficiente "I".
- d. Extensión del Resumen: cantidad de ideas expresadas.
- e. Del total de ideas expresadas, porcentaje de información importante incluida.
- f. Del total de ideas expresadas, porcentaje de información trivial incluida.

- g. Porcentaje de marcadores discursivos enunciados (diferenciar entre el empleo de conectores y de referentes).
- h. Modalidad dominante para expresar las ideas: Personal “P” o Reproductora “R”.

C. Finalmente, nos podemos encontrar con alumnos que suelen efectuar ambas acciones cognitivas. En este supuesto, la tendencia es la de llevar a cabo primero la acción de Subrayar para seguidamente realizar el Resumen a partir de la información seleccionada mediante el subrayado. En estos casos, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben promover la ejecución eficaz de las operaciones cognitivas propias de ambas acciones para después evaluar solamente la acción de Resumir. En las primeras evaluaciones es aconsejable comprobar cómo son ejecutadas las operaciones cognitivas en la Acción de Subrayar con la finalidad de valorar su grado de funcionalidad en la selección de información y su incidencia posterior en la realización del Resumen.

Dificultades en el proceso de Organización de la información considerada como relevante

Las dificultades producidas, en la Organización interna del contenido, permiten explicar la elaboración de jerarquías proposicionales inadecuadas o limitadas y constituyen una manifestación de la comprensión insuficiente que el alumno ha elaborado de las relaciones de subordinación existentes entre las diferentes ideas enunciadas en un discurso escrito.

Especificación del género discursivo

El conocimiento insuficiente, de la estructura de los diversos géneros discursivos, puede generar dificultades importantes a la hora de organizar el contenido en las categorías informativas que son propias de cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta que los géneros discursivos se diferencian básicamente entre sí en los aspectos siguientes: objetivos,

estructura interna y contenidos. Por tanto, la naturaleza de las categorías informativas, que actúan como unidades inclusoras de una serie de ideas concretas, entre las que existe una evidente y necesaria relación semántica, constituye un elemento diferencial fundamental entre discursos pertenecientes a géneros discursivos distintos (Escoriza, 1998). Así, por ejemplo, las ideas explicitadas en un discurso escrito narrativo las podemos agrupar en categorías informativas tales como ambiente o contexto, evento inicial, plan, acciones y consecuencias. Sin embargo, si se trata de un discurso argumentativo, dichas categorías informativas son claramente diferentes: tesis, argumentos, contraargumentos, conclusiones, etc. Si el alumno no posee este tipo de conocimientos, la formulación de las categorías adecuadas en cada caso, resultará bastante problemática y de difícil correspondencia con la estructura interna del género discurso objeto de aprendizaje.

Concreción del Título

El Título se configura como el primer referente compartido por la totalidad de la información relevante explicitada en la progresión temática (Escoriza, 2006). Forma parte, por tanto, de la información supraordinada de un discurso escrito y su especificación se configura como un logro necesario en el proceso de comprensión. Su elaboración parcialmente correcta o incorrecta, va a dificultar la identificación de las ideas en las que concurre el criterio referencial y, en consecuencia, determinar sus relaciones de subordinación. Cuando, para un alumno, el título carece de valor referencial o incluso o no se le otorga la funcionalidad que le corresponde en el proceso de comprensión (Escoriza, 2004), ello puede afectar a la categorización posterior de las diversas ideas en función de su naturaleza inclusora.

Las dificultades en la concreción del título pueden traducirse de dos formas diferentes:

- a. Formulación parcialmente correcta. En el estudio citado, un 45% de los participantes lo han elaborado de es-

ta manera al atribuirle un nivel más incluso que el que le corresponde en el caso de que haber sido formulado de manera correcta. En su mayoría, y al igual que lo ocurrido con el tema, la expresión empleada ha sido “*La escasez de alimentos*”.

- b. Formulación incorrecta. Este tipo de respuestas ha sido efectuada por el 50% de los alumnos participantes en el estudio, al asignarle un nivel menos incluso al que le correspondería en el caso de haber sido formulado de forma correcta. En general, la expresión empleada relaciona la escasez de alimentos con una de sus posibles causas: el clima, la agricultura de subsistencia o el crecimiento de las ciudades.

Estos datos, evidencian la necesidad imperiosa de que, en el momento de proceder a la Selección de la información, el tema sea construido de forma correcta ya que su incidencia no queda limitada al logro de este objetivo sino que influye, además, en la organización del contenido. Si el tema, primero, y el título, después, no son elaborados correctamente, ambos pierden su valor referencial tanto para el establecimiento de las adecuadas relaciones de coherencia como para la formulación de jerarquías proposicionales derivadas de las relaciones de subordinación existentes entre los enunciados del discurso escrito. Los títulos y subtítulos (Escoriza, 2004a, 2006, 2008) se configuran como referentes cuya función es la de proporcionar información acerca de la temática que se va a desarrollar y permiten, además, relacionar en todo momento la información supraordinada con la información subordinada. Si la comprensión de dichas relaciones, es un elemento clave del aprendizaje significativo, la pregunta que nos planteamos es ¿cuál será el resultado de un proceso de aprendizaje relacionado con los contenidos del discurso escrito cuyo título correcto es “*las causas de la escasez de alimentos*” y un 45% de los alumnos lo concretan en “*la escasez de alimentos*” y un 50% lo identi-

can como, por ejemplo, “*el clima y la escasez de alimentos*”? El escaso o nulo valor referencial, que algunos alumnos le asignan a los títulos, puede explicar por sí sólo las dificultades que luego surgen al tener que relacionar, en las pruebas de evaluación, algunas de las preguntas con sus correspondientes respuestas.

Identificación/Construcción de la Idea Principal

Las dificultades que se pueden producir, en la Identificación de la Idea Principal, son indicativas de una determinada confusión conceptual tanto con el título como con las ideas subordinadas y traducen los problemas que se generan cuando procede sustituir una secuencia de ideas por otra más inclusora o concretar el referente directo de un conjunto de ideas. La Idea Principal es el segundo referente compartido por la totalidad de la información relevante de un discurso escrito y su comprensión ha sido considerada como una característica básica en el caso de los lectores sin dificultades (Jitendra, Chard, Hoppes, Renout y Gardill. 2001).

Explicaciones similares, a las formuladas en el caso del título, podríamos apuntar con respecto a las dificultades que han tenido los alumnos a la hora de proceder a la identificación de la idea principal y que, por tanto, no vamos a repetir. No obstante, sí parece pertinente señalar que la identificación parcialmente correcta o incorrecta de la idea principal va a tener una fuerte incidencia en las dificultades generadas en la identificación posterior de la totalidad de las ideas subordinadas. La identificación / construcción correcta de la idea principal, proporciona una información de gran utilidad y funcionalidad con respecto a la identificación posterior de las diferentes ideas subordinadas que la desarrollan. En nuestro caso, su identificación correcta no ofrecía dificultad alguna ya que aparecía claramente explicitada en el discurso escrito y como la primera idea que aportaba información nueva al desarrollo del tema: “*La escasez de alimentos se debe a una serie de razones*”. Sin embargo, los resultados obtenidos, en el estudio

citado, constituyen una clara evidencia de las dificultades que genera la identificación o construcción correcta de la idea principal y su diferenciación tanto del tema como del título:

- a. Identificación parcialmente correcta: las respuestas dadas por el 30% de los participantes han sido calificadas de esta manera. En general, este tipo de respuestas constituyen una clara evidencia de la confusión existente entre título e idea principal al ser expresada con un significado más inclusivo que el que le corresponde en la jerarquización adecuada del contenido. Debido a su naturaleza más inclusora, pierde gran parte de su valor como referente directo de las diferentes ideas subordinadas. Veamos un ejemplo comparando las dos ideas siguientes:

Primera: *Causas de la escasez de alimentos.*

Segunda: *La escasez de alimentos se debe a tres causas.*

La primera, es considerada como una formulación parcialmente correcta de la idea principal ya que en realidad se corresponde con el título del discurso escrito. Su significado es más inclusivo que el significado de la segunda idea.

Por el contrario, la segunda es menos inclusora y aporta nueva información al indicar que las causas o razones que se van a exponer son “una serie...” o, en términos, más concretos, las causas o razones son “tres”. E incluso, se podía haber llegado a un grado de concreción mayor señalando las tres causas, es decir “*clima, agricultura de subsistencia y crecimiento de las ciudades*”. En cualquier caso, su formulación en los términos indicados la convierte en un referente directo de las tres ideas subordinadas que se van a exponer y desarrollar con posterioridad.

- b. Identificación Incorrecta: lo ha sido por el 50% de los participantes. A diferencia del título, cuya identificación incorrecta suele ser de naturaleza menos inclusora que la formulación correcta, la idea principal ha sido indicada erróneamente de tres formas diferentes:

* Con un significado más inclusivo que el de su formulación correcta. Algunos alumnos, la han expresado incorrectamente como “*La escasez de alimentos*”, “*Causas de la escasez de alimentos*”, etc.

* Con un significado menos inclusivo que su formulación correcta: “*la escasez del agua*”, “*el clima*”.

* Con un significado no relacionado con la temática expuesta en el discurso escrito: “*El hambre en el mundo*”, “*Muchas personas mueren de hambre*”. En este caso, el significado expresado no guarda relación alguna de coherencia con la información nueva del discurso escrito y, por tanto, su valor referencial es nulo. Así mismo evidencia la conceptualización inadecuada que el alumno posee acerca de lo que es la información supraordinada de una secuencia de ideas.

- c. No Identificación: un 0,5% de los alumnos no ha sabido dar respuesta a la cuestión planteada.

Una intervención educativa, contingente con dificultades de esta naturaleza, puede centrarse, en primer lugar, en su clarificación conceptual, diferenciándola tanto del título como de las ideas subordinadas para, seguidamente, diseñar y desarrollar tareas que posibiliten la ejecución adecuada de esta operación cognitiva (Escoriza, 2006).

Identificación de las Ideas Subordinadas

Las dificultades, en la ejecución de esta operación cognitiva, pueden producirse en la

especificación del referente compartido por un conjunto de ideas, en la concreción de la relación semántica existente entre estas ideas y/o en la elaboración de las diversas categorías informativas a las que pertenecen dichas de ideas, siendo, las causas más frecuentes, la ambigüedad con la que han sido indicadas en la idea principal y la dificultad que implica sustituir secuencias de ideas por otra de naturaleza más inclusora. En el discurso escrito empleado, para la realización del estudio que ha sido mencionado, en la idea principal se señalaba que *“la escasez de alimentos se debe a una serie de razones”*. Una forma más concreta de indicar, las razones de la escasez de alimentos, podía haber sido diciendo que eran **tres** con lo cual se le proporciona al alumno una información más específica en cuanto al número de ideas subordinadas (cada una de las razones) que se van a exponer con la finalidad de proceder al desarrollo del tema deseado.

Estas dificultades, se ponen de manifiesto en:

- a. Número de ideas categorizadas como subordinadas. Algunos alumnos han categorizado como tales a un número superior al que realmente existía (en algún caso han identificado hasta 14 ideas en lugar de las tres existentes). Se ha producido, por tanto, la identificación incorrecta de ideas que no pertenecen a esta categoría ya sea porque su significado es de un nivel inclusor mayor (*“La escasez de alimentos”*), de un nivel inclusor menor (*“Los ríos se secan cuando no llueve”*) o porque forman parte de la información trivial (*“El cultivo del trigo”*; *“El hombre primitivo era recolector y cazador”*). Por el contrario, otros alumnos han mencionado un número inferior al que se exponen en el discurso escrito produciéndose, además, una identificación parcial (por ejemplo, se han dado casos que mencionan a dos y de las que una es incorrecta).
- b. Porcentaje de ideas categorizadas correctamente como subordinadas.

Del total de ideas subordinadas categorizadas como tales, interesa concretar el porcentaje identificado de forma correcta. En el estudio citado, un alumno ha mencionado a siete ideas como subordinadas de las que solamente el 14% pertenecían a esta categoría. De la totalidad de participantes, el 45% han identificado correctamente las tres ideas subordinadas explicitadas.

- c. Porcentaje de ideas categorizadas incorrectamente como subordinadas. Un porcentaje significativo de ideas categorizadas como subordinadas, lo han sido de forma incorrecta debido a que:
 - * Forman parte de los niveles de elaboración de cada una de ellas (*“Cada vez hay más personas que emigran a las ciudades”*).
 - * Su significado debe ser considerado como información incoherente al no existir ninguna relación semántica entre este tipo de ideas y la temática expuesta (*“Temperaturas elevadas y veranos secos”*; *“El hombre ha modificado los efectos del clima”*).
 - * Ha sido confundida con la idea principal ya que queda expresada en los mismos términos: *“La escasez de alimentos se debe a una serie de razones”*. *“Otra razón es...”*
El caso más llamativo ha sido el de un alumno que ha mencionado catorce ideas como subordinadas y todas ellas incorrectas.
- d. La forma en la que han sido expresadas. Es aconsejable analizar esta particularidad de cada una de las ideas subordinadas ya que nos proporciona información de utilidad con respecto al concepto que tiene el alumno y como queda reflejado a la hora de ser expresadas. Las expresiones empleadas han sido muy variadas a pesar de que en el discurso

escrito son explicitadas de forma concreta y precisa. Las variantes observadas han sido del tipo siguiente:

- * Expresiones que incluyen información relacionada con la elaboración de la idea subordinada: “*El clima. Los ríos se secan y la tierra se hace polvo*”.
- * El significado expresado hace referencia exclusivamente a la explicación de la idea subordinada y se omite la denominación concreta que le corresponde: “*Los agricultores cosechan la comida suficiente y no para casos de emergencia*”. Se omite toda referencia a la agricultura de subsistencia.
- * Los términos en los que ha sido expresada generan una cierta ambigüedad y confusión y dificultan su correcta comprensión: “*La escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia*”; “*Crecimiento de las ciudades porque muchas personas emigran*”.

Especificación de los diferentes niveles de diferenciación progresiva de cada una de las ideas subordinadas

Las dificultades de mayor incidencia, que afectan al desarrollo de cada una de las ideas subordinadas, están relacionadas con la especificación de los niveles de elaboración deseados y con la no inclusión de información incoherente. En consecuencia, se suelen manifestar mediante:

- a. La especificación parcial de dichos niveles o su desarrollo insuficiente. Este fue el tipo de respuesta dada por el 90% de los casos observados en el estudio al que ya se ha hecho referencia.
- b. La presencia de ideas cuyo significado no puede ser relacionado con la idea subordinada. En el desarrollo, de alguna de las ideas subordinadas, se ha producido la inclusión de un alto porcentaje de ideas que

forman parte de la información incoherente. Este tipo de ideas no guardan ninguna relación semántica ni con la idea subordinada (coherencia referencial) ni con el resto de las ideas que la desarrollan (coherencia relacional). No pertenecen, por tanto, a dicha categoría informativa al haberse producido su inclusión de forma incorrecta.

- c. Su reproducción literal. Al proceder al desarrollo, de las diferentes ideas subordinadas, los alumnos, en su mayoría, han efectuado una reproducción total de las ideas explicitadas lo que puede ser interpretado como un indicador de las dificultades que suelen surgir cuando tienen que expresar determinados significados empleando un discurso propio.

Identificación de los marcadores discursivos estructurales

La no identificación o la identificación parcial, de estas unidades lingüísticas puede dificultar la comprensión de las relaciones de subordinación existentes entre los enunciados de un discurso escrito. En el discurso escrito 1, y en la primera idea explicitada, nos encontramos con el marcador discursivo “*La escasez de alimentos se debe a una serie de razones*”. En el discurso escrito 2, el primer marcador discursivo estructural, aparece expresado en términos similares: “*Hay diversas formas fundamentales de producir electricidad...*”. Ambos marcadores estructurales nos informan de que son varias o diversas las categorías que van a ser explicitadas para estructurar el contenido del discurso escrito. La posterior identificación correcta, de dichas categorías, vendrá facilitada por la presencia de otros marcadores concretos. Por tanto, la identificación correcta de las tres ideas subordinadas, expresadas en el discurso escrito 1, puede hacerse efectiva gracias a la inclusión de los siguientes marcadores: “*El clima es una de ellas* (idea número 2); *Otra razón de la escasez...* (idea número 13); *El crecimiento de las ciudades también...* (idea número 23)”.

En consecuencia, las dificultades generadas en la identificación de las ideas subordinadas, pueden tener dos tipos de explicaciones:

- a. Conceptualización inadecuada con respecto a las relaciones de subordinación existentes entre el Título, la Idea Principal y las Ideas Subordinadas.
- b. No emplear de forma adecuada la información que proporcionan los marcadores discursivos estructurales con respecto a la comprensión de la estructura interna de un discurso escrito.

Representación gráfica de las jerarquías elaboradas

En la ejecución de esta operación cognitiva, las dificultades que se pueden generar tienen un doble origen. En primer lugar, serán el reflejo de las que se han generado en la ejecución de las operaciones cognitivas que ya hemos analizado, debido a que los mapas conceptuales son una representación gráfica de las relaciones semánticas y, sobre todo, de subordinación existentes entre las diferentes ideas de un discurso escrito. Por tanto, si dichas relaciones han sido elaboradas de forma inadecuada, ello quedará evidenciado en el mapa conceptual que ha sido realizado. En segundo lugar, pueden generarse en cualquier momento del proceso de elaboración del mapa conceptual, es decir, en la representación gráfica de alguno o algunos de los componentes siguientes:

- a. Los conceptos en una secuencia que va de los más inclusores a los menos inclusores.
- b. La totalidad de las relaciones semánticas y de subordinación: inclusión de todas las ideas subordinadas y de los distintos niveles de elaboración o diferenciación progresiva de cada una de las ideas subordinadas.
- c. Las palabras pertinentes empleadas para conectar los conceptos representados.

Conclusiones

La Jerarquización de las ideas de un discurso escrito y su posterior representación gráfica, mediante la realización de mapas conceptuales, son dos Acciones cognitivas de gran relevancia y utilidad en el aprendizaje de los contenidos escolares. Es aconsejable, por tanto, proporcionar a los alumnos la ayuda educativa necesaria tendente a la mejora de su competencia estratégica concretada en la ejecución de las operaciones cognitivas que han sido indicadas como componentes procedimentales de dichas Acciones cognitivas. Asimismo, sugerimos que los procesos de evaluación aplicados permitan obtener información relativa a la explicación de las dificultades que se puedan generar y cuyo resultado posible es la producción de Jerarquías proposicionales inadecuadas o limitadas, lo que constituye un claro indicador de que el aprendizaje significativo no ha tenido lugar. Para su evaluación, proponemos los siguientes criterios:

- a. Construcción del Título: Correcta, Parcialmente correcta o Incorrecta.
- b. Construcción/Identificación de la Idea Principal: Correcta, Parcialmente correcta, Incorrecta o No identificada/Construida.
- c. Porcentaje de Ideas Subordinadas identificadas.
- d. Desarrollo de cada una de las Ideas Subordinadas: Bien "B", Suficiente "S" o Insuficiente "I".
- e. Expresión dominante en el desarrollo de las Ideas Subordinadas: Reproductora o Personal.
- f. Representación gráfica de la Jerarquización proposicional elaborada:
 - * De los conceptos más inclusores a los menos inclusores.
 - * Totalidad de las relaciones semánticas y de subordinación: ideas subordinadas y diferentes niveles de elaboración.
 - * Empleo de las palabras adecuadas como conectores de dichas relaciones.

- * Inclusión errónea de conceptos que forman parte de la información no coherente.

Dificultades en el proceso de Elaboración del conocimiento

Para que el aprendizaje significativo sea efectivo, es necesario que se vaya produciendo la comprensión de las relaciones de coherencia y de subordinación existentes entre las diversas ideas así como las adecuadas interacciones entre el modelo mental que activa el alumno y los contenidos del discurso escrito. La construcción del conocimiento requiere la ejecución de una serie de operaciones cognitivas tendentes a posibilitar la integración de la nueva información en la estructura cognitiva del alumno:

Diferenciación entre información conocida e información no conocida

Con la finalidad de hacer efectiva la interacción entre conocimientos previos y contenidos del discurso escrito, el alumno debe diferenciar entre “*lo que ya sabe*” y “*lo que debe aprender*”. El establecimiento de esta relación pone de manifiesto que los conocimientos que el alumno posee son insuficientes y requieren una modificación y/o reestructuración más o menos significativa. Cuando el alumno ha efectuado esta categorización, de forma correcta y adecuada, las puede y debe relacionar si lo que pretende es realizar una actividad orientada a construir el conocimiento. Identificar correctamente, a la totalidad de la información ya conocida, que ha sido explicitada en un discurso escrito, es uno de los factores decisivos del aprendizaje significativo. Los conocimientos previos debidamente identificados, proporcionan una información básica al alumno en un doble sentido:

- a. Constituyen la base sobre la que se van a construir los nuevos conocimientos, ayudan a interpretar los nuevos contenidos y facilitan su internalización de forma coherente y estructurada.
- b. Al estar ya integrados, en la estructura cognitiva del alumno, no re-

quieren la realización de nuevos procesos de aprendizaje.

La categorización, de los contenidos de un discurso escrito, en información conocida y no conocida genera, en algunos alumnos, dificultades de una gran relevancia:

- a. La categorización incorrecta de la información como conocida o como no conocida. En el estudio citado, hemos podido constatar que:
 - * Se han producidos confusiones importantes entre información conocida y no conocida, es decir, los alumnos han incluido erróneamente ideas en una categoría que realmente deberían haber sido incluido en la contraria (por ejemplo, decir que determinada información era conocida cuando no lo era y viceversa) (sobre la conceptualización que tienen algunos alumnos con respecto a información conocida y no conocida puede verse Escoriza, 2004a).
 - * Determinadas ideas han sido objeto de inclusión en ambas categorías o en ninguna de ellas.
- b. Categorización como información conocida o no conocida a la información trivial. En cuanto a la información trivial, hay que destacar el alto porcentaje de respuestas que se han formulado tanto para categorizarla como información conocida como no conocida, a pesar de ser una información de la que se debe prescindir durante el proceso de aprendizaje, como ya hemos indicado en apartados anteriores. Al igual que ha ocurrido con la información coherente, algunas ideas de la información trivial, han sido incluidas en ambas categorías.

Identificación de la Información Implícita

Las dificultades generadas se deben, por una parte, a que algunos alumnos conside-

ran que el discurso escrito aporta toda la información necesaria para su total comprensión y, por tanto, no detectan la información omitida que afecta a la comprensión de las relaciones de coherencia, de subordinación y/o a las relaciones entre modelo mental y modelo científico. Por otra, a lo compleja que resulta tanto su identificación concreta cuando no forma parte de la estructura cognitiva del alumno como su selección específica de la totalidad de los conocimientos previos. Esta problemática, ya la hemos analizado, en otro momento (Escoriza, 2006), al proponerle a un grupo de alumnos que dijeran si entendían bien, regular o mal una frase determinada y que expresaran lo que habían entendido. La frase formulada fue “*Para no morir ahorcado, el mayor ladrón de España se vistió de colorado*”. Al pedirles que expresaran lo que habían entendido, la respuesta fue una reproducción casi literal de la frase citada. Algo muy similar, ocurrió con otra frase de estas mismas características: “*París bien vale una misa*”.

Las dificultades generadas las podemos concretar en las siguientes:

- a. No identificación o identificación parcial de información implícita, relacionada con la información considerada como importante.
- b. Identificación de Información implícita, relacionada con la información trivial.
- c. Categorización incorrecta de algunas ideas como información implícita ya que dicha información formaba parte de las ideas explicitadas en el discurso escrito.

Interrogación Elaborativa

La autointerrogación es una operación cognitiva a la que algunos alumnos le otorgan una nula o escasa funcionalidad durante la actividad de comprensión y ello se hace evidente tanto en el reducido número de preguntas que formulan como en la escasa relevancia que tienen las cuestiones planteadas. La cantidad y el tipo de preguntas autoformuladas, depende de las funciones que cada

alumno le atribuye y de la diversidad de necesidades educativas que han sido identificadas en cada caso. Por ello, el hecho de no generar autopreguntas, puede ser interpretado en un triple sentido: el alumno lo ha comprendido todo, se ha producido una comprensión parcial o insuficiente o bien es un indicador de indiferencia. La autointerrogación puede responder a finalidades diferentes (Escoriza, en prensa):

- a. Activación de conocimientos insuficientes para la comprensión de algunas ideas explicitadas en el discurso escrito y que origina, por tanto, la necesidad de solicitar información complementaria.
- b. Extensión del conocimiento
- c. La identificación y/o resolución de los conflictos cognitivos.
- d. Del proceso de autoevaluación se puede derivar la necesidad de que la comprensión de algunas ideas requiera una cierta clarificación y consolidación por lo que lo procedente es demandar la correspondiente ayuda a otra persona más experta.
- e. La generación de inferencias.
- f. Jerarquización de las ideas.

El alcance e incidencia, de las dificultades generadas en la ejecución de esta operación cognitiva, se puede evaluar en:

- a. Número de preguntas que han sido formuladas.
- b. Grado de funcionalidad (finalidad) de las preguntas planteadas.
- c. Relación semántica existente entre las preguntas y los contenidos del discurso escrito: con la información relevante o con la información trivial.
- d. Naturaleza de las posibles respuestas suscitadas por las preguntas generadas: si forman parte de los contenidos del discurso escrito o requieren, por el contrario, la obtención de información de otras fuentes documentales complementarias.

- e. Número y naturaleza de preguntas redundantes.
- f. Claridad o ambigüedad con la que han sido expuestas las preguntas formuladas.
- g. Excesiva generalización o poca concreción.

Explicitación y resolución de los conflictos cognitivos generados

Los alumnos no siempre son conscientes de sus propias preconcepciones ni de la distancia cognitiva existente entre éstas y el conocimiento científico. Si no son conscientes de los conflictos cognitivos, que se pueden generar, no harán nada por resolverlos y ello afectará de forma negativa a la integración de las nuevas ideas en su estructura cognitiva. Según Vosniadou (1991), en el proceso de cambio de sus modelos mentales espontáneos, los alumnos pasan por tres niveles en la comprensión de los conceptos científicos. En un primer momento, los alumnos memorizan las enseñanzas de los adultos sin relacionarlas con sus modelos mentales ingenuos. Un segundo nivel se manifiesta cuando los alumnos son conscientes del hecho de que pueden tener dos modelos mentales contradictorios del mismo fenómeno. En este caso, la resolución del conflicto cognitivo puede efectuarse mediante la asimilación del modelo científico al modelo mental ya existente. El tercer nivel se produce cuando los alumnos logran comprender y adoptar el modelo científico.

Repetición Elaborativa

La Repetición Elaborativa, a diferencia de la Repetición Mecánica, tiene como función general hacer del aprendizaje un proceso de elaboraciones sucesivas que deben tener como resultado ir alcanzando de forma progresiva niveles cuantitativa y cualitativamente superiores de comprensión. Si un alumno tiene dificultades, en la ejecución de esta operación cognitiva, el hecho de releer varias veces unos mismos contenidos ello no supondrá una clarificación de ideas, la detección de errores, la identificación de información implícita o la especificación de

las necesidades educativas que se hayan ido suscitando, etc. sino que, por el contrario, predominará la tendencia al aprendizaje memorístico. El objetivo de la repetición no es la memorización sino la comprensión, teniendo en cuenta sus dos componentes: comprender a través de la repetición y memorizar lo comprendido. Las dificultades generadas, en la ejecución de esta operación cognitiva, tienen una incidencia muy especial cuando el alumno tiene que proceder al aprendizaje de unos contenidos determinados empleando para ello diversas fuentes documentales (artículos de revistas, capítulos de libros, etc.) que desarrollan una temática similar. Si las dificultades producidas adquieren una cierta relevancia, el alumno no puede integrar en una unidad semántica a la totalidad de la información derivada de las diversas fuentes documentales y se ve abocado a poner en práctica la estrategia de “cortar y pegar”. Pero, además, en la diversidad de fuentes documentales no es apreciada su naturaleza parcialmente redundante si no que, por el contrario, prima su consideración como información entre la que no existe ninguna o poca relación semántica. En consecuencia, el alumno entiende que ha de internalizar la información que considere importante de los tres documentos, como si fueran en realidad tres unidades informativas independientes, en lugar de hacerlo con la finalidad de aprovechar su alto nivel de redundancia, para clarificar y consolidar las comprensiones realizadas. La escasa funcionalidad que los alumnos, participantes en el estudio, atribuyen a la repetición elaborativa, se ha puesto de manifiesto en el alto porcentaje de respuestas producidas del tipo “Me ha aclarado algunas ideas”, “He mejorado un poco”, “Me ha ayudado a comprender el significado de alguna palabra”, “He comprendido mejor”, etc.

Identificación de las Necesidades Educativas producidas

La inclusión de esta operación cognitiva, como componente procedimental relacionada con la Elaboración del conocimiento, se fundamenta en la consideración de la actividad

de comprensión no sólo como aprendizaje independiente si no además como una forma de aprendizaje mediatizado. Se supone que una parte de las dificultades surgidas, en la ejecución de las operaciones cognitivas citadas, debe quedar solucionada mediante la actividad autónoma del alumno, pero puede ocurrir también que otra parte, más o menos importante, requiera alguna forma de participación guiada. Para ello es necesario e imprescindible que el alumno identifique las necesidades educativas, originadas durante la actividad de comprensión del discurso escrito, ya que su superación solamente podrá ser efectiva si en las actividades de aprendizaje interviene una persona más experta.

Para su autoevaluación y/o evaluación, proponemos una serie de ítems (Anexo 1) en la que se especifica la secuencia de operaciones cognitivas, cuya ejecución está relacionada con el logro de los diferentes objetivos instrumentales, y las dificultades que se pueden generar durante la actividad de comprensión.

Conclusiones

En el supuesto de que los objetivos específicos de Selección y Organización, hayan sido logrados de forma satisfactoria, las dificultades generadas en la ejecución de la secuencia de operaciones cognitivas relacionadas con la internalización del conocimiento, van a adquirir un protagonismo muy significativo y determinante. Por ello, es aconsejable disponer de criterios válidos y fiables aplicables con la finalidad de obtener información pertinente con vistas a su adecuado tratamiento educativo. En consecuencia, el proceso de evaluación puede articularse en torno a comprobar si en la actividad de comprensión que realiza o ha realizado el alumno se han producido alguna o algunas de las dificultades siguientes:

A. La categorización incorrecta de la información en conocida o en no conocida:

- a. Categorización incorrecta como conocida a información no conocida y viceversa.

- b. Inclusión de las mismas ideas en ambas o en ninguna de las dos categorías.
- c. Categorización como conocida o no conocida a información incoherente.

B. Identificación inadecuada de la información implícita:

- a. No identificación o identificación parcial de la información implícita relacionada con la información coherente.
- b. Identificación de información implícita relacionada con la información incoherente.
- c. Categorización incorrecta como información implícita a información explicitada en el discurso escrito.

C. Identificación insuficiente y/o resolución inadecuada de los conflictos cognitivos:

- a. No identificación o identificación parcial de los conflictos cognitivos susceptibles de haberse producido.
- b. No resolución o resolución inadecuada de los conflictos identificados.

D. La Repetición Elaborativa como Repetición Mecánica:

- a. Releer para memorizar.
- b. Lectura de fuentes documentales diversas interpretadas como información adicional y no como información parcialmente redundante.

E. Identificación insuficiente o irrelevante de las Necesidades Educativas producidas durante la actividad de comprensión:

- a. Identificación parcial de las Necesidades Educativas generadas.
- b. Parte de las Necesidades Educativas identificadas, son de escasa o nula relevancia con respecto a la mejora de los procesos de E-A.

Dificultades en el proceso de Expresión/Comunicación del conocimiento (En Escoriza, 1998b, 2004a, 2005b)

Referencias

- Bauman, J.F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J.F. Bauman (Ed.), *La comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Escoriza, J. (1998a). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (1998b). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santusti y J. Beltrán (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Escoriza, J. (2002). Análisis de las dificultades en la explicitación del conocimiento estratégico durante el proceso de comprensión lectora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 6(8), 243-290.
- Escoriza, J. (2004a). Fundamentación teórica y descripción de una propuesta de innovación docente universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(1), 19-57.
- Escoriza, J. (2004b). Analysis of difficulties in understanding and applying the alphabetic principle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2(2), 75-104. (www.investigacion-psicopedagogica.org/revista)
- Escoriza, J. (2005a). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: Selección y Secuenciación de objetivos y contenidos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, N° 6, vol. 3(2), 1-32. (www.investigacion-psicopedagogica.org/revista)
- Escoriza, J. (2005b). Dificultades en la expresión/comunicación del conocimiento mediante la producción de un discurso escrito. En J. Escoriza (Coord.), *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: Evaluación e Intervención*. Barcelona. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (2008). Dificultades en el proceso de comprensión del discurso escrito expositivo. *Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Oviedo durante los días 23,24 y 25 de abril.
- Escoriza, J. (En prensa). Naturaleza de las dificultades generadas en el proceso de comprensión del discurso escrito expositivo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*.
- Gersten, R.; Williams, J.P.; Fuchs, L. y Baker, S. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: review of research*. Final Report U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Gersten, R. y Baker, S. (1999). *Reading comprehension research for students with low incidence disabilities*. U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Jitendra, A.K., Chard, D., Hoppes, M., Renout, K. y Gardill, M.C., (2001). An evaluation of main idea strategy instruction in four commercial reading programs: implications with learning problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 53-73.
- Kelso, K., Fletcher, J. y Lee, P., (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: una examination of two groups. *International Journal of Language and communications disorders*. 42(1), 1-39.
- Koppenhaver, D.; Spadorcia, S. y Harrison, M. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: review of research* (Section II). Final Report U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Manset-Williamson, G. y Nelson, J.M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: a comparative study of two approach. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74.
- Moser, D., Fridriksson, J. y Healy, E.W., (2007). Sentence comprehension and general working memory. *Clinical, Linguistics, and Phonetics*, 21(2), 147-156.
- Nation, K. y Snowling, M. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 549-560.
- Nelson, J.M. y Manset-Williamson, G.(2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- O'Connor, R.E., Bell, K.M., Harty, K.R., Larkin, L.K., Sackor, S.M. y Zigmond, N., (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: a comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474-485.

- Resnick, L.B. (1983). Toward a cognitive theory of instruction. En S. Paris et al. (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N.J. LEA.
- Savage, R., Lavers, N. y Pillay, V. (2007). Working memory and reading difficulties : what we know and what we don't know about relationship. *Educational Psychology Review*. 19, 185-221.
- Swanson, H.L., Howard, L.B. y Sáez, L., (2007). Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading. En K. Cain y J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*. New Cork, Guilford Press.
- Tunmer, W.E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316.
- Van den Bos, K.P. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 835-849.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Vosniadou, Sh. (1991). Children's naive models and the processing of expository text. En M. Carretero et al. (Eds.), *Learning and Instruction*. Vol. 3 N.Y. Pergamon Press.
- Vukovik, R.K. y Siegel, L. (2006). The role of working memory in specific reading comprehension difficulties. En T. P. Alloway y E. Susan (Eds.), *Working memory a neurodevelopmental disorders*. New York, Psychology Press
- Weekes, B.S., Hamilton, S., Oakhill, J.V. y Holliday, R.E., (2008). False recollection in children with reading comprehension difficulties. *Cognition*, 106(1), 222-233.

Anexo I

Autoevaluación/Evaluación de las Necesidades Educativas

1. Construcción del Tema:
 - a. No elaboración
 - b. Construcción incorrecta
 - c. Construcción parcialmente correcta.

2. Diferenciar entre Información nueva e Información dada.
 - a. Identificación parcial de la información nueva.
 - b. Identificación parcial de la información dada
 - c. Categorizar como información nueva a información dada.
 - d. Categorizar como información dada a información nueva.
 - e. Categorizar como información nueva a información incoherente.
 - f. Categorizar como información dada a información incoherente.

3. Seleccionar la información relevante
 - a. Omitir información relevante.
 - b. Seleccionar a información trivial como información relevante.

4. Supresión de la información trivial
 - a. Supresión parcial de información trivial.
 - b. Supresión de información relevante al considerarla como información trivial.

5. Identificación de los marcadores discursivos y referentes
 - a. No Identificación.
 - b. Identificación parcial.

6. Sustituir secuencias de ideas por otra de naturaleza más inclusora
 - a. No identificación del argumento compartido por una secuencia de ideas.
 - b. Elaboración parcial de las diferentes categorías informativas.
 - c. Elaboración incorrecta.
 - d. Inclusión de información trivial.

7. Especificación del género discursivo
 - a. Construcción de categorías informativas insuficientes.
 - b. Construcción de categorías informativas inadecuadas.

8. Construcción del Título
 - a. No elaboración.
 - b. Formulación Incorrecta.
 - c. Formulación parcialmente correcta.

9. Identificación/Construcción de la Idea Principal.
 - a. No Identificación.
 - b. Construcción parcialmente correcta.
 - c. Construcción Incorrecta.

10. Identificación de las Ideas Subordinadas.
 - a. No identificación.
 - b. Identificación incorrecta
 - c. Identificación parcial.
 - d. Expresión ambigua o confusa.
 - e. Identificación, como Ideas Subordinadas, a información no coherente.

11. Especificación de los niveles de Elaboración.
 - a. No especificación.
 - b. Especificación parcial: sólo alguna o algunas de las ideas subordinadas.
 - c. Desarrollo insuficiente.
 - d. Inclusión de información incoherente.
 - e. Expresión reproductora.
 - f. Expresión ambigua o confusa.

12. Identificación de los marcadores estructurales.
 - a. No identificación.
 - b. Identificación parcial.

13. Representación gráfica de las relaciones semánticas y de subordinación.
 - a. Jerarquización incorrecta o inadecuada.
 - b. Representación parcial de las relaciones de coherencia y/o de subordinación.
 - c. Representación insuficiente de los diferentes niveles de elaboración de alguna o algunas de las ideas subordinadas.
 - d. Empleo insuficiente o inadecuado de los conectores.
 - e. Inclusión errónea de conceptos que forman parte de la información no coherente.

14. Diferenciación entre información conocida y no conocida
 - a. Inclusión de ideas en ambas categorías.
 - b. No categorización de determinadas ideas.
 - c. Categorización incorrecta.
 - d. Categorización, como información conocida, a información trivial.
 - e. Categorización como información no conocida a información trivial.
 - f. No identificación de Información no conocida que no ha sido objeto de comprensión y que requiere ayuda educativa.

15. Identificación de la información Implícita.
 - a. No identificación de la información implícita.
 - b. Identificación parcial de la información implícita.
 - c. Categorización como información implícita a significados ya explicitados.
 - d. Identificación de información implícita relacionada con la información incoherente.

16. Autointerrogación Elaborativa.
 - a. Reducido número de preguntas autoformuladas.
 - b. Finalidad incierta.
 - c. Relacionadas con la información trivial.
 - d. Cierta nivel de redundancia.
 - e. Ambigüedad expositiva en la formulación de las preguntas.
 - f. Preguntas autoformuladas y no contestadas o no contestadas satisfactoriamente.
 - g. Excesiva generalización o poca concreción.

17. Identificación y resolución de conflictos cognitivos.
- No identificación de los conflictos cognitivos.
 - Identificación parcial de los conflictos cognitivos.
 - No resolución de los conflictos cognitivos explicitados.
 - Resolución inadecuada de los conflictos explicitados.
-
18. Repetición Elaborativa
- Releer para memorizar.
 - Dificultades para integrar, en una unidad temática, a información expresada en diversas fuentes documentales.
 - Empleo de la estrategia consistente en “cortar y pegar”.
-
19. Identificación de las necesidades educativas.
- Identificación insuficiente o inadecuada.
 - Relevancia incierta, en la mejora de los procesos de E-A, de las necesidades educativas identificadas.
 - Operaciones cognitivas cuya ejecución ha generado el mayor número de dificultades o las dificultades de más relevancia o incidencia.
-

Anexo II

Discurso escrito 1

La escasez de alimentos se debe a una serie de razones. El clima es una de ellas. El clima influye en la producción de alimentos. El clima tiene una clara incidencia en la cantidad y calidad de los alimentos producidos. En muchas zonas del mundo, pasan períodos prolongados de tiempo sin que llueva. Cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo. Muchas personas mueren de hambre. En la Península Ibérica las temperaturas son, en general, elevadas. Debido al relieve se dan grandes contrastes de temperatura y lluvias entre unas zonas y otras. En el litoral atlántico, las lluvias son regulares. El cultivo del trigo requiere de lluvias otoñales y primaverales, temperaturas medias y veranos secos. No obstante, podemos decir que el hombre ha modificado los efectos del clima.

Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia. Esta consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas. Este tipo de agricultura es característica de amplias zonas en las que el agricultor produce lo justo para alimentar a toda la familia. El objetivo de la producción es, por tanto, el autoconsumo. Se consume todo lo que se produce. No hay excedentes. El hombre primitivo era recolector y cazador. Se alimentaba de los productos que la naturaleza le proporcionaba. Más tarde se hizo sedentario, viviendo en lugares fijos y practicando la agricultura y la ganadería.

El crecimiento de las ciudades también ha agravado este problema. Cada vez hay más personas que emigran a las ciudades. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para el cultivo o el pastoreo. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas y fábricas. Con la disminución de la tierra cultivable, se cosechan menos alimentos. El suelo es importante porque es la base de la agricultura. La subsistencia de gran parte de la población depende de la producción agrícola. Por ello, las zonas más densamente pobladas son las que poseen suelos fértiles. Hay ejemplos claros que lo demuestran. Por su parte, la población mundial ha experimentado un rápido crecimiento, debido al progreso de la medicina y a las mejoras alimenticias, entre otros factores. Los movimientos migratorios también aumentan.

(Modificado a partir de Bauman, 1990)

Discurso escrito 2

Hay diversas formas fundamentales de generar electricidad mediante centrales eléctricas en las que se transforma la energía, de origen diverso, en energía eléctrica. Son, por tanto, un conjunto de instala-

ciones cuya finalidad es la de producir energía eléctrica empleando otras formas de energía. El desarrollo de la producción eléctrica ha influido en el desarrollo económico y en el confort de la población. Si se gasta mucha energía se produce más. Despilfarrarla no debería estar permitido. Dependiendo del tipo de corriente eléctrica que producen, y que luego consumen las empresas y las familias, se pueden clasificar en centrales de corriente continua y en centrales de corriente alterna.

Una forma, de producir electricidad, es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto da lugar a la formación de vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Los yacimientos de estos combustibles están desigualmente distribuidos por el mundo. Las centrales que emplean carbón, petróleo o gas, son la forma más común de generar electricidad. Son las centrales térmicas, en las que el vapor de agua, generado en calderas, es conducido mediante un sistema de tubos a turbinas que producen energía eléctrica. Este tipo de centrales, transforman en electricidad, a la energía generada por un combustible. Del carbón y del petróleo se pueden obtener diversos productos sintéticos.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor convierte el agua en vapor que hace girar un generador y, de esta forma, se produce electricidad. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y que deberían cerrarse. Este problema no lo tienen los países en los que se sigue empleando fundamentalmente a la energía animal y humana. En este tipo de centrales, el vapor generado, por la gran cantidad de calor que se desprende de las pilas atómicas, activa el funcionamiento de un generador que produce electricidad. Aunque existen diversos tipos de centrales nucleares, todas ellas tienen como fuente común de energía, la generada por la fisión del uranio en un reactor nuclear. Un ejemplo es la central de Vandellós (Tarragona).

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas hidráulicas. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras. Son las llamadas centrales hidroeléctricas que utilizan, como fuerza motriz, a la energía que genera el agua en su caída desde una cierta altura. Este tipo de centrales, transforman la energía mecánica, que genera la caída del agua, en electricidad. Aunque el hombre siempre ha utilizado el agua, no siempre se ha beneficiado de su fuerza motriz en las zonas de alta pluviosidad y vertientes pronunciadas. El hombre primitivo vivió en zonas montañosas muy propicias, pero nunca consiguió obtener energía eléctrica. Hay ríos en los que no existen saltos de agua aprovechables, pero que tienen un gran valor ecológico.

También se utiliza la luz del sol y la fuerza del viento para producir electricidad. La fuerza del viento y la intensidad solar varían entre unas zonas y otras y esto afecta a la vida de las personas, a la flora y a la fauna. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para obtener electricidad. Las zonas muy soleadas y con playas también es importante el turismo. Las heliotérmicas, aprovechan la energía solar para calentar el líquido empleado para la producción de electricidad, mediante un sistema similar al utilizado en las centrales térmicas. Las calderas, que contienen el líquido, son calentadas mediante un sistema de espejos que concentran a los rayos solares sobre un espejo parabólico colocado encima de la caldera. Las centrales eólicas, aprovechan la energía del viento para mover al generador de electricidad. Para ello, se conectan, a un generador, aspas de enormes dimensiones que al girar producen energía eléctrica. La electricidad producida por el viento y el sol es una buena idea porque ambas fuentes de energía son de todos.

(Modificado a partir de Bauman, 1990).

Pensamiento Crítico y Alta Habilidad

Alicia Cardozo Hernández* y María Dolores Prieto Sánchez

*Universidad Simón Bolívar, Venezuela, Universidad de Murcia, España

El artículo plantea la necesidad de estimular y mejorar el pensamiento crítico en niños y jóvenes con altas habilidades (superdotados y talentos). La primera parte analiza la naturaleza del pensamiento crítico, su relevancia, el modo de lograrlo y la transferencia de habilidades de pensamiento crítico a otros contextos. En los siguientes apartados se estudia la necesidad de mejorar el desempeño en niños con altas habilidades. Se expone y propone una taxonomía, que comprende tres componentes básicos del pensamiento crítico, cuya finalidad es guiar al docente en la valoración y selección de textos y prácticas orientadas a atender las necesidades específicas de estos alumnos y desarrollar su potencial. Igualmente, se analiza la preparación del docente como persona indispensable para el éxito de la instrucción. La reflexión final apunta a que todo esfuerzo por mejorar las habilidades de pensamiento crítico siempre será una inversión invaluable.

Palabras clave: pensamiento crítico, superdotados, talentos, profesor e instrucción.

Critical thinking and High Ability. The article raises the need to stimulate and enhance critical thinking in children and youngsters with high abilities (gifted and talented). The first part examines the nature of critical thinking, relevance, and how to achieve the transfer of critical thinking skills to other contexts. The following sections relate to the need of improving performance in children with high thinking skills. A taxonomy describing three basic components of critical thinking is proposed. It aims at guiding the teacher in the evaluation and selection of texts and practices, in order to meet the specific needs of these students and develop their potential. Also discussed is the preparation of teachers as a key factor, essential to the success of instruction. The final consideration suggests that any effort to improve critical thinking skills will always be an invaluable investment.

Keywords: critical thinking, gifted, talented, and teacher education.

En un mundo en donde la cantidad de conocimientos crece día a día, y la información aumenta de forma vertiginosa se hace necesario tener las habilidades para tomar decisiones y resolver problemas adecuada-

mente. En efecto, se espera que los jóvenes durante el siglo XXI posean y utilicen las destrezas para pensar de manera crítica y creativa acerca de factores sociales, ambientales, políticos y asuntos económicos. Los cambios en las estructuras sociales, la tecnología y la ciencia, ocurren con mayor rapidez que en cualquier otra época; a nivel mundial, el comercio y la industria buscan jóvenes que sean flexibles, capaces de organizar y aplicar los conocimientos adquiri-

Fecha de recepción: 17-6-09 • Fecha de aceptación: 8-10-09

Correspondencia: María Dolores Prieto Sánchez

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Murcia

E-mail: lola@um.es

dos. Asimismo, se considera que en las bases de una democracia fuerte, reside un ciudadano formado con criterios sólidamente fundamentados y un electorado con capacidad para pensar críticamente, y no en receptor pasivo de estos acontecimientos. En las últimas décadas el movimiento iniciado como *enseñar a pensar* (Resnick, 1987; Costa, 2006) ha pasado de ser la convicción de unos pocos para tomarse en imperativo educacional, a escala internacional. Titulares de los medios de información resaltan las deficiencias de los estudiantes en procesos como la resolución de problemas y la toma de decisiones. Revistas internacionales serias al igual que la prensa dedican uno o más artículos, y en ocasiones ediciones completas, a enumerar las ventajas de poseer destrezas en resolver problemas y asuntos sensibles o controversiales. Según Lipman “*la expansión de la democracia y la rápida aparición de tecnologías industriales sofisticadas han modificado los objetivos de la educación. El sistema político y económico ya no necesita un adulto instruido, sino un adulto que piense. Las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y racionales...*” (1987, p.7).

De ahí que, hoy por hoy, la mayoría de los educadores estaría de acuerdo en que desarrollar un pensamiento crítico es una de las metas más deseables de la educación formal. Ello implica no sólo pensar sobre problemas importantes y particulares de las diferentes disciplinas como la historia, ciencias o matemáticas sino, también, acerca de los desafíos sociales, políticos y éticos que diariamente enfrentamos en nuestras vidas. Sin embargo, muchos de estos docentes reconocen que, aunque hay alumnos en sus aulas capaces de desarrollar este tipo de pensamiento, a menudo optan por no utilizarlo (Giancarlo, Blohm y Urdan, 2004).

La habilidad para pensar en forma crítica siempre se ha considerado importante. Por ejemplo, Dewey (1933) introdujo el término Pensamiento Crítico cuando utilizando el término de *Pensamiento Reflexivo* lo definió como una activa, persistente y cuidado-

sa consideración de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los supuestos que lo apoyan y de las conclusiones que de él se extraigan. Hacia finales los 60 aflora una inquietud relacionada con la capacidad de los estudiantes para transferir las habilidades adquiridas en sus estudios formales a problemas prácticos de la vida. De mayor preocupación era conocer si los estudiantes dominaban destrezas de pensamiento de orden superior y sobre todo si las utilizaban fuera del ámbito escolar (Reece, 2002). Como resultado resurge un gran interés por la enseñanza de este tipo de pensamiento. Gran parte de este nuevo despertar tuvo su origen en Norteamérica, a partir de informes como el ‘National Assessment of Educational Progress’ (*Evaluación Nacional de los Avances en Educación*), 1983, y el elaborado por la ‘National Commission on Excellence in Education’ (*Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación*) en su informe titulado “*A Nation at Risk*” (1983). Ambos ofrecen evidencias de las carencias de los estudiantes para pensar críticamente. En cuanto a Inglaterra (Gran Bretaña), la introducción, en 1989, de un currículum nacional por el ‘National Curriculum Council’, enfatiza la importancia de desarrollar en los niños de primaria destrezas de pensamiento. Se destaca que en el aprendizaje no sólo el producto sino también el proceso, es importante. Asimismo, en dicho currículum señala que formas sencillas de aprender, como la adquisición pasiva de conocimientos, resultantes de la ejercitación y la memorización, por sí solas, no preparan a los niños para el cambiante mundo laboral (Benson, 2000). En la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos modernos incluyen, entre sus planes de acción u objetivos, el desarrollo de una capacidad para discernir o el fomento de “un sentido crítico”.

¿Qué es el pensamiento crítico?

Si bien parece existir un consenso sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, no así sobre su conceptualización o lo que lo caracteriza. Ha habido y, evidentemente, seguirá habiendo, un amplio debate

relacionado con este concepto. Este es un tema complejo, en gran parte porque se trata de un constructo difuso y abstracto. Este término ha sido definido por los académicos de diferentes maneras. Si bien las definiciones varían, tienen en común el considerar que es un proceso activo en el cual el pensador analiza opciones, combina ideas, asume riesgos para establecer nuevas conexiones y evalúa los pasos recorridos para llegar a una conclusión.

Por ejemplo, Ennis (1996) define el pensamiento crítico, como la capacidad para reflexionar y razonar sobre lo que se aprende, decide o se pretende realizar. Señala este autor que este tipo de pensamiento es relevante no sólo para la formación y control de las creencias, sino también para evaluar y decidir sobre las acciones. Involucra actividades creativas, tales como la formulación de hipótesis, elaboración de procedimientos, identificación de contraejemplos, planificación de experimentos, y exploración de alternativas (Ennis, 1996). En definitiva, la definición que propone Ennis establece, que el pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por el contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio del razonamiento sobre las otras dimensiones del pensamiento. Implica la noción de evaluación, puesto que al decidir qué creer y qué hacer, se debe necesariamente evaluar las informaciones de las cuales se dispone. Estas informaciones y los conocimientos previos constituyen la base sobre la cual se fundamenta la toma de decisiones, y el nexo que se establece entre las informaciones y la toma de decisiones constituye, el proceso de inferencia.

Paul (1993) entiende que el pensamiento crítico es un proceso intelectual disciplinado necesario para conceptualizar, analizar, sintetizar y/ o evaluar la información, los aprendizajes y la información obtenida o generada, para lo cual es preciso contar con habilidades como la observación, experiencia, reflexión, razonamiento y comunica-

ción, para guiar las experiencias y acciones. El pensador debe hacerse cargo de la construcción de su pensamiento, orientando y evaluando la eficacia de su forma de pensar de acuerdo a la finalidad, los criterios y las normas. Por su parte, Lipman (1991) afirma que el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable que facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto.

En 1988, bajo el patrocinio de la Asociación Norteamericana de Filosofía, se inició un proyecto de investigación denominado *Proyecto Delphi2*, cuya finalidad era llegar a acuerdos sobre el concepto de pensamiento crítico. A tal efecto se conformó un panel interdisciplinario integrado por expertos en el tema, que representaban a muchas disciplinas: humanidades, ciencias básicas, ciencias sociales y educación. El resultado del llamado *Proyecto Delphi2*, que duró dos años, fue el 'The Delphi Report' (*Informe Delphi*). Más tarde, en 1990, el trabajo fue publicado bajo el título 'Critical Thinking: A. Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment' (*Pensamiento Crítico: una declaración de consenso de expertos con propósitos de evaluación de la educación y de la instrucción*). Los autores utilizaron el método conocido como Método Delphi. Es un método de indagación, gracias al cual, un grupo de expertos colabora en un proyecto, por un período largo, para llegar a consensos. De sus resultados se obtuvo la siguiente caracterización, (Facione, 1990) El Pensamiento Crítico es un proceso intencional y autorregulado para discernir o emitir un juicio. A través de este proceso recursivo, no lineal, la persona reúne y evalúa las evidencias para formarse un criterio acerca de qué creer o qué hacer en un contexto determinado. Al hacerlo, la persona hace uso de sus habilidades para emitir un juicio y para monitorear y mejorar la calidad de sus aseveraciones. A pesar de las diferencias existentes en estas definiciones, comparten aspectos importantes sobre los componentes del pensamiento crítico: formación de juicios, toma de decisiones, reflexión y autocorrección.

Tanto Ennis (1985), como Paul y Elder (2001) han enfatizado que un aspecto esencial del pensamiento crítico es el examen de los supuestos que subyacen al pensamiento y a la acción. Constituye el punto de partida para la búsqueda racional del conocimiento y, su análisis cuidadoso es, o debería ser, una meta valiosa de todo entorno educativo.

Paul y Elder (2001) consideran que la ejecución de este pensamiento depende de dos componentes: *habilidades y disposiciones*. Mientras que las habilidades constituyen el componente cognitivo del pensamiento crítico, las disposiciones o actitudes son aspectos afectivos -por ejemplo, autoevaluación, la suspensión del juicio, apertura e imparcialidad (Kennedy, Fisher y Ennis (1991). Ambos ingredientes son necesarios, puesto que si una persona sabe qué habilidad desplegar en una determinada situación pero no está motivado a hacerlo, o lo hace con un fin poco ético, no será realmente un buen pensador crítico: los dos componentes deben estar presentes. A pesar de que Ennis (1987) lo incluye en su taxonomía del pensamiento crítico, la importancia de este componente no recibió mayor atención hasta que Paul (1993) hizo hincapié y subrayó su importancia. De hecho, hasta hace muy poco la evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes se ha centrado casi exclusivamente en las habilidades, sin tomar en cuenta las disposiciones (Ennis y Norris, 1990).

No tiene sentido aprender una destreza si, cuando la persona se encuentra frente a situaciones que requieren hacer uso de ella, no pone en práctica lo aprendido. El perfeccionamiento de las habilidades del pensamiento crítico, así como el desarrollo de la disposición a utilizar las competencias, es vital para el éxito en la escuela y en toda la vida de una persona (Halpern, 1998).

Si bien se considera que es más fácil la enseñanza de habilidades cognitivas, las disposición a pensar no se transmite con facilidad (Reece, 2002); es algo que debe ser cultivado y nutrido a través del modelado del docente y la práctica del estudiante.

Perkins, Jay y Tishman (1993), después de haber realizado un análisis de la literatura sobre las disposiciones fundamentales de pensamiento, establecen que éstas son tendencias hacia la apertura mental, la razonabilidad, la curiosidad y la reflexión metacognitiva. Además, han podido constatar que existen cuatro disposiciones de pensamiento que captan el espíritu, si no al detalle, de los tipos de conducta intelectual predominante.

- La disposición para plantear y explorar problemas.
- La disposición para criticar, utilizando y comprobando teorías y explicaciones.
- La disposición para buscar múltiples perspectivas y posibilidades.
- La disposición a ser juicioso y reflexivo.

De acuerdo a Reese (2002) la mayoría de los proponentes del pensamiento crítico considera que el mismo no tiene lugar como resultado natural del desarrollo y crecimiento. Además, no se enseña en las escuelas tradicionales que utilizan, en gran medida, métodos pedagógicos y didácticos que favorecen la memorización (Kennedy, 1991; Paul, 1993; Nickerson, 1987). Los expertos coinciden en que la capacidad para pensar de manera crítica varía con la edad de los alumnos y con su capacidad de comprensión (Kennedy, et al., 1991).

Pensamiento crítico y creativo

Estos son dos modos de pensamiento inseparables en el diario razonar. La creatividad se entiende como un proceso de hacer o producir cosas nuevas y no convencionales, que ayudan a progresar las áreas de conocimiento (matemáticas, literatura, artes plásticas, ciencias etc.) y exige el pensamiento crítico para juzgar y valorar el producto y la innovación que éste supone para el progreso. Cuando el pensamiento se utiliza de manera adecuada debe tanto generar como juzgar los productos que construye. El pensamiento profundo requiere de la imaginación

y de la disciplina intelectual. La disciplina intelectual y el rigor se armonizan con la originalidad y la productividad; por tanto, estos dos modos de pensamiento (el pensamiento crítico y el creativo) no son polos opuestos, más bien, son maneras complementarias, inseparables de la excelencia de pensamiento. Ya sea que se trate de los más corrientes actos de la mente, o de aquellos del pensador o del artista con la mayor imaginación posible, la creatividad y la criticidad están entrelazadas. Es la naturaleza de la mente crear pensamientos, aunque la calidad de la creación varíe enormemente de persona a persona, así como de pensamiento a pensamiento.

El cerebro, evidentemente, es fundamental para el pensamiento y procesamiento de la información. La noción de que el cerebro tiene dos hemisferios con funciones diferenciadas ha sido ampliamente aceptada: el derecho se centra en los aspectos creativos y el izquierdo en los aspectos lógicos, aunque investigaciones recientes sugieren que estas divisiones no son tan absolutas como se ha afirmado. Es más, los diferentes tipos de pensamiento conllevan aspectos tanto creativos como críticos de la mente y la síntesis de estas dos facetas faculta a los niños a pensar y resolver problemas con éxito.

Importancia del pensamiento crítico

Tradicionalmente, el concepto de inteligencia ha incluido aspectos tales como la velocidad de procesamiento, la creatividad, y la memoria excepcional. Investigaciones recientes, sin embargo, han sugerido que parte integrante de la inteligencia es el pensamiento crítico. La suposición de que la memoria y la repetición son indicadores de un alto nivel de aprendizaje y de pensamiento ya no es sostenible (Gunn, Grigg y Pomahac (2006). Según Fisher (2005), en el pasado, la noción de aprendizaje estuvo referida a la reproducción de conocimientos, lo que se consideraba apropiado. Se consideraba al pensamiento crítico como un resultado natural de la enseñanza que se desarrollaba con los programas de estudio. Así el pensamiento crítico del alumno se desarrollaba por sí

mismo, sin necesitar una intervención pedagógica particular; se confundía -y aún se confunde- la adquisición de conocimientos con el desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de esta concepción, los niños y jóvenes adquieren un conjunto de conocimientos, habilidades aceptadas, normas y métodos, necesarios para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Este tipo de aprendizaje apoyado en el *statu quo*, sigue siendo importante, aunque insuficiente, para desempeñarse en las realidades de hoy- y en las del futuro.

Los avances tecnológicos han cambiado nuestro modo de vida instantáneamente, y los conocimientos adquiridos se convierten en obsoletos rápidamente. Es muy indudable que las organizaciones de hoy requieren profesionales con un amplio rango de habilidades, y no simplemente una base de conocimientos.

Esto se evidenció en un estudio reciente, que llevaron a cabo varios países de la Unión Europea, Estados Unidos y Australia, conducido por 'The Irish National Policy and Advisory Board for Enterprise, Trade, Science, Technology and Innovation' (FORFA'S) [*Órgano Consultivo de Política Nacional para el Fomento de la Empresa de Irlanda*], en el que se identificaron las competencias genéricas fundamentales para el mundo laboral de las próximas décadas. Entre las nueve competencias genéricas identificadas, requeridas para adquirir, construir y aplicar nuevos conocimientos a fin de resolver problemas, se encuentran: el desarrollo de la creatividad, de las habilidades de pensamiento crítico y de la comunicación. Al referirse a las habilidades de pensamiento crítico el informe destaca que la instrucción de las mismas estimulan en los alumnos la extracción de significados a partir de datos o afirmaciones, la generación y evaluación de argumentos y la elaboración de juicios propios (FORFA, 2007).

¿Cómo se usa y transfiere el pensamiento crítico?

Uno de los principales temas de investigación en la literatura del pensamiento crítico

co es el problema de la transferencia (Kennedy, et al., 1991; Reece, 2002). Es decir, ¿son capaces los estudiantes de utilizar los conocimientos y destrezas de pensamiento crítico aprendidas a contextos diferentes de aprendizaje? La mayor parte de las investigaciones sobre el pensamiento crítico se han llevado a cabo en áreas específicas de estudio (matemáticas, lengua, ciencias, etc.). La polémica se suscita cuando algunos investigadores afirman que el pensamiento siempre está intrínsecamente vinculado a un contenido. Si este fuera el caso, habría poca utilidad en su enseñanza. Algunos investigadores (Brown, 1989; Perkins y Salomon, 1988; Salomon y Perkins, 1988) indican, que la mayoría de las veces, los estudiantes no trasladan los hechos y principios que adquieren en un contexto a otros ámbitos: así por ejemplo, no utilizan en la clase de ciencias o en el supermercado, los conocimientos matemáticos ni los procesos o habilidades matemáticas que han aprendido en ésta asignatura; fallan al aplicar las habilidades de la lengua escrita aprendidas en la asignatura de castellano cuando tienen que elaborar un ensayo sobre algún tema de historia. El conocimiento tiende a quedar adherido al limitado contexto en el que inicialmente fue adquirido. *“Si queremos que los estudiantes transfieran los aprendizajes y sin duda, aspiramos que la comprensión que han adquirido trascienda diversos entornos- hay que enseñar explícitamente para la transferencia, ayudar a los estudiantes a hacer las conexiones que de otro modo podrían no hacer, y ayudarles a cultivar hábitos mentales dirigidos a establecer relaciones”* (Perkins, 1993, p. 32)

La enseñanza para la transferencia está estrechamente vinculada a la enseñanza para la comprensión. De hecho, la comprensión prácticamente por definición, requiere un mínimo de transferencia, ya que solicita del alumno ir más allá de la información proporcionada, ya sea que la tarea implique justificar, explicar o proporcionar un ejemplo o algo que requiera ir más allá del texto, o de la conferencia en clase. Además, muchas de nuestras actuaciones en la vida dia-

ria requieren que la comprensión trascienda los límites del tema, de la disciplina en estudio, o del aula: la aplicación de las matemáticas aprendidas en la escuela al análisis de las cifras de la bolsa de valores, o el análisis de acontecimientos históricos recientes para la toma de decisiones al momento de votar, en una elección actual.

Los estudiantes deben aprender que los asuntos o cuestiones que requieren un pensamiento crítico se presentan en todas las facetas de la vida. Sin embargo, Gunn, Grigg y Pomahac (2006), sugieren que, en el caso de los más jóvenes, puede ser preferible desarrollar estas destrezas en contextos y contenidos específicos. De esta manera, la utilidad de las habilidades y las disposiciones requeridas serían más evidentes para el alumno. A medida que el estudiante se desarrolla y madura, emocional y cognitivamente, la posibilidad de transferir estas habilidades a otros contextos puede resultar más exitosa.

Importancia de la enseñanza del pensamiento crítico en niños con altas habilidades

Como se ha mencionado, las nuevas realidades de la sociedad actual- cambiante y orientada hacia la información- requieren más que nunca jóvenes que desarrollen, desde temprana edad, estrategias adecuadas de pensamiento a fin de que puedan convertirse en aprendices de por vida (Halpern, 1998) y responder a las exigencias de un mundo multifacético, cada día más complejo, cuyo futuro desconocemos.

En cuanto a los niños talentosos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento representa todo un reto para el maestro. Con frecuencia, sus aptitudes o altas capacidades hacen suponer al docente que estos niños son, de por sí, buenos pensadores, y que su trabajo consiste en exponerlos a una mayor cantidad de contenidos. Otros, consideran que los alumnos con altas habilidades se desempeñan bien y que, por lo tanto, no requieren mayor atención.

No obstante, teorías contemporáneas e investigaciones recientes sobre el cerebro, la inteligencia y los estilos de aprendizaje indican que, si bien algunos aspectos de nuestro

funcionamiento cerebral están ampliamente desarrollados, otros necesitan ser estimulados. Igualmente, estudios sobre “el conocimiento experto” indican que para adquirir una determinada habilidad, aún los alumnos más talentosos, deben hacer el recorrido y transitar las etapas necesarias para que un desempeño, inicialmente inexperto, se transforme en uno de alta ejecución y experticia.

Un punto central es que, si bien los niños con altas habilidades disponen de una “vía rápida” para dominar los aprendizajes, requieren igualmente de instrucción, asesorías y estímulos, por parte de sus maestros y padres. Su aprendizaje no debe limitarse a ampliar contenidos y conocimientos fácticos. Por el contrario, debe incluir el desarrollo de procesos valiosos de pensamiento, así como de las disposiciones y actitudes propias de un buen pensador.

Enseñanza de destrezas de pensamiento crítico en niños con altas habilidades

En este punto es importante preguntarnos ¿cuáles son las estrategias específicas de que disponemos para fomentar en los alumnos con altas habilidades este tipo de pensamiento? La respuesta es compleja dada la gran cantidad de disciplinas interesadas en el tema del pensamiento crítico (filosofía, psicología, neurociencia, antropología, inteligencia artificial, entre otras) y a las múltiples definiciones y metodologías y estrategias propuestas. Esto ha traído como consecuencia una confusión en cuanto a los propósitos u objetivos particulares del pensamiento crítico, así como también, en lo referente a las estrategias que estimulan un determinado aspecto o faceta de este pensamiento.

Abundan numerosos textos y programas para la enseñanza de las estrategias de pensamiento. Sin embargo, se hace enrevesado identificar en los ejercicios que plantean, los aspectos del pensamiento que pretenden estimular. Sin estar seguros de qué es lo que se intenta lograr con este tipo de instrucción, se hace difícil que coincida con las necesidades de los estudiantes con altas habilidades (Jewell, 1996). En este sentido Dixon (2002)

señala: ¿cómo podemos vincular el currículum con las necesidades de los alumnos con altas habilidades?, ¿qué desafíos les podemos presentar a estos estudiantes que los invite a pensar y establecer relaciones importantes entre las ideas, que los conduzcan a valiosas reflexiones?, ¿cómo pueden los educadores tomar decisiones curriculares y, a continuación, vincular estas decisiones a actividades que promuevan el pensamiento, de manera que los cursos impacten y tengan efectos positivos sobre estos estudiantes con incipientes habilidades?, ¿cuáles son los textos y materiales que proporcionan actividades que comprometen al estudiante de manera que considere estimulante su permanencia en la escuela?

El conocer y diferenciar las diferentes estrategias nos permite fomentar, en los estudiantes talentosos, aspectos específicos del razonamiento. La mejor manera de comprender el pensamiento crítico es caracterizándolo, conociendo sus rasgos más relevantes. Una analogía puede ser útil para explicar este concepto: el tener conocimiento sobre la estructura de la música nos ayudará a estimular a un niño musicalmente dotado, aún si nosotros no disponemos de ese talento. Conocer la estructura del razonamiento nos puede prestar un servicio similar.

Con el fin de facilitar esta tarea Jewell (1996), propone una taxonomía que comprende tres aspectos o componentes del pensamiento crítico.

- Propósitos u objetivos del razonamiento
- Estrategias de razonamiento
- Disposiciones, hábitos y actitudes del razonamiento

Entre los propósitos o fines del razonamiento Jewell incluye los siguientes: planificar, solucionar problemas, tomar decisiones, obtener o producir resultados y comunicarse. Los pensadores habilidosos razonan con una intención determinada. Requieren comprender el mundo y su funcionamiento a fin de comprometerse con él. Buscan la información relevante para ese propósito. Uti-

lizan sus conocimientos y habilidades para solucionar problemas y comunicarse con otros. Son capaces de emitir juicios proveyendo razones para ello.

Las estrategias de razonamiento son propias de los pensadores habilidosos que disponen de un conjunto o repertorio de estrategias o técnicas que utilizan cuando es apropiado. Ello implica:

- a) El análisis y evaluación de los argumentos e ideas, y el intercambio y discusión de manera productiva.
- b) La formación de categorías, conceptos y modelos mentales que les permitan organizar y comprender el mundo.
- c) La construcción de argumentos. Los pensadores habilidosos examinan los hechos o asuntos y se formulan preguntas significativas que surgen de su observación.
- d) Consideración de las evidencias. Los pensadores habilidosos establecen diferencias entre los hechos y las opiniones. Saben extraer conclusiones a partir de las observaciones utilizando el razonamiento inductivo, pero están conscientes de sobre-generalizaciones. Recaban evidencias a fin de justificar sus creencias pero también de aquellas que pudieran refutarlas.

En cuanto a las disposiciones son también los pensadores habilidosos quienes están inclinados a pensar y cuestionar sus propias ideas, abiertos a las de los otros, y valoran la objetividad, la integridad intelectual y la imparcialidad. Evalúan sus procesos de pensamiento, es decir, hacen uso de la metacognición. Por tanto, el pensamiento crítico implica evaluación o juicio, tanto del resultado como del proceso pensamiento mismo, con la finalidad de proporcionar una retroalimentación útil que sirva de autocorrección.

Esta taxonomía puede ser útil como punto de referencia para el docente que desee evaluar y seleccionar textos y prácticas cuya intención es desarrollar habilidades de

pensamiento en sus alumnos. Igualmente, nos proporciona un perfil de lo que se considera un pensador excepcionalmente competente.

Si aceptamos que las destrezas del pensamiento forman parte esencial de la educación, las oportunidades para desarrollar estas habilidades en el currículo deben ser identificadas. Se ha señalado que los niños con altas habilidades necesitan estar activos, manipular con materiales y objetos, tener experiencias que les permitan reflexionar acerca de una gama de posibilidades para la toma de decisiones, trabajar con otros, hacer preguntas y aprender acerca de los valores propios y de otros.

Igualmente importante es que estas situaciones no se les presenten a los alumnos con altas habilidades de manera aislada. Ellos requieren de un contexto que les motive, que les dé sentido a la tarea que se proponen (Le Storti, 1997). Al respecto Perkins (1997) señala que si queremos que los niños se lleguen a ser mejores pensadores debemos crear un contexto para ello; debemos fomentar en el aula una cultura del pensamiento, en donde se ponga más énfasis en el proceso y en el desarrollo de la comprensión que en la acumulación de conocimientos. Esto no significa que el conocimiento no sea importante, es la base. Es importante que el alumno obtenga información de cualquier texto o fuente como parte de un proceso. Pero, usualmente el acopio de información ha estado en el centro del proceso. En cambio, en el aula con una cultura del pensamiento, esta actividad no es el centro sino un apoyo, una herramienta para aprender y comprender. El conocimiento se produce en el proceso de pensar y de comprender. Añade que en el aula, habitualmente se realizan tareas que precisan del pensamiento; cuando explícitamente nos proponemos como objetivo que se incremente y que se tome conciencia del mismo, estamos frente a una cultura del pensamiento. En un aula donde predomina una cultura de pensamiento los alumnos pueden analizar, tomar decisiones, resolver y formular problemas. Hay muchas actividades grupales en las que los participantes discuten y

preparan presentaciones. La interacción entre el maestro y los alumnos es abierta. La cultura del pensamiento se respira en el aire

Perkins (1997) expresa que deberíamos crear un ambiente que promueva el pensamiento, donde se estimule el respeto mutuo, se potencie la apertura a los diferentes puntos de vista, y se induzca al esfuerzo para reducir al mínimo los efectos de la parcialidad o de la emoción fuera de lugar. Para lograr esto en las aulas, los estudiantes deben aprender las habilidades básicas de la cooperación, la colegialidad, el interrogatorio, la objetividad y la neutralidad.

Los estudiantes con altas habilidades razonan bien y son capaces de establecer conexiones entre las ideas. Sin embargo, necesitan experiencias de aprendizaje que desafíen su pensamiento y oportunidades que les permitan ampliar y evaluar su propio aprendizaje, resolver problemas del mundo real, y cultivar sus inherentes habilidades y destrezas (Dixon, Pratt, Vine, War, Williams, Hanchon, y Shobe, 2004). Sternberg (1995) ha señalado que los estudiantes con altas habilidades no suelen tener la oportunidad en clase de desarrollar sus talentos, lo que les produce apatía, aburrimiento, y pocas posibilidades de rendir su potencial. A menudo les asignan tareas iguales a las de sus compañeros o se les imparte una versión acelerada de los planes de estudios tradicionales. Peor aún, muchos son simplemente ignorados. Esto es especialmente cierto cuando obtienen altas calificaciones por tareas que requieren muy poco esfuerzo. Es raro que las actividades en clase presenten un reto para estos niños. Los niños se aburren en la escuela cuando las tareas y contenidos no tienen sentido.

Gunn, et al., (2006) sugieren que los docentes deben seleccionar, para estudiantes dotados y talentosos, actividades de PC que tengan una orientación hacia situaciones del "mundo real" y que constituyan un reto para ellos. La escuela debe hacer todos los esfuerzos para ofrecer, a los alumnos con altas habilidades, la oportunidad de profundizar y avanzar en sus ideas, ampliar las posibilidades de su pensamiento creativo y proveer

oportunidades de comunicación que representen desafíos en los niveles adecuados. Por lo tanto, al enseñar a los estudiantes con altas habilidades a adquirir y utilizar habilidades de pensamiento crítico, es importante crear situaciones que requieran del alumno aportar explicaciones, mostrar su comprensión, identificar ideas preconcebidas u opiniones sin fundamento. El proporcionarles estrategias de pensamiento crítico y oportunidades para aplicarlas les hará sentirse motivados y comprometidos.

Formación de los docentes para enseñar el pensamiento crítico a los alumnos con altas habilidades

En una investigación hecha por Bain, Bourgeois, Pappas (2003), cuyo propósito era identificar el dominio que tenían los maestros sobre algunos de los modelos de intervención más utilizados en jóvenes con altas habilidades, se encontró una significativa discrepancia entre el considerable conocimiento de los modelos y la poca puesta en práctica en aula de los mismos. A pesar de que los docentes expresaron que el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico era el objetivo más importante en todos los modelos de intervención analizados, desconocían cómo hacerlo. Muchos de ellos tienen pocos conocimientos acerca de cómo estimular en los alumnos de primaria y secundaria las disposiciones de pensamiento crítico.

Por otra parte, Dixon (2002), considera que los cursos de pedagogía de la mayoría de las universidades no preparan a los docentes en la comprensión de las dimensiones del pensamiento crítico del estudiante con altas habilidades; metodologías de enseñanza tales como la formulación de preguntas de nivel superior, la promoción de debates, y el fomento del trabajo en grupo, no son típicamente incluidas en los programas tradicionales de formación docente (Kennedy, Fisher y Ennis, 1991). Un metanálisis conducido por Abrami et al (2008, señala que cuando los docentes recibieron una preparación especial para la enseñanza del pensamiento crítico, el impacto de la instrucción fue significativamente mayor. En contraste,

cuando no hubo entrenamiento el impacto fue casi imperceptible. No podemos suponer de antemano que los docentes han sido entrenados en la enseñanza de destrezas de pensamiento de orden superior. Se necesita más estudios acerca de cómo enseñar estas competencias y la manera de incorporar los resultados de las investigaciones en los programas de formación docente (Lewis y Smith, 1993)

En cuanto al método de instrucción, el estudio antes mencionado indica que cuando el pensamiento crítico se enseñó bajo un enfoque mixto, en el cual las estrategias se impartieron de manera independiente pero se aplicaron dentro de un contenido específico, el efecto de la instrucción fue mayor, mientras que en el método de inmersión, donde el pensamiento crítico es considerado como un subproducto de la instrucción, se obtuvo el menor efecto. Algunas investigaciones sugieren que el hecho de no cultivar aspectos relacionados con habilidades de pensamiento crítico, puede ser la principal fuente de dificultades de aprendizaje en los jóvenes, incluso en la escuela primaria (Resnick, 1987). Estos hallazgos revelan claramente que el mejoramiento de las destrezas de pensamiento no puede ser simplemente una cuestión de expectativas implícitas.

Mejores Prácticas para la Generación del Pensamiento Crítico y Creativo

Drummond (2002) realizó una revisión de la literatura sobre las prácticas que, de acuerdo con este autor, constituyen la excelencia en la instrucción relacionada con la generación o mejoramiento de habilidades de pensamiento crítico. A continuación, un resumen:

1. Exponer a los alumnos a materiales de lectura, presentaciones y discusiones con contenidos relevantes e interesantes, de acuerdo a las edades del educando.
2. Promover la lectura entre los estudiantes a fin de orientarlos a descubrir nuevos contextos para sus ideas y ampliar su pensamiento. Mediante

la lectura en voz alta y el análisis de partes del texto, los alumnos pueden observar las destrezas de pensamiento crítico y percibir que “la crítica” es un ejercicio intelectual legítimo.

3. Asignar breves lecturas para luego discutir las en clase (esta actividad es especialmente eficaz cuando los puntos de vista son contrastantes).
4. Requerir de los estudiantes la escritura de ensayos basados en una reflexión crítica (resúmenes, síntesis, comparaciones).
5. Promover los elementos del pensamiento crítico: examinar observaciones, hechos, inferencias, supuestos, opiniones, argumentos y análisis crítico.
6. Formular preguntas reflexivas que fomenten el compromiso y la confianza. La formulación de preguntas adecuadas ayuda al alumno a focalizar la atención, aplicando su nivel de comprensión vigente a los contenidos de la experiencia actual. Ninguna de las siguientes preguntas requiere de memorización:
 - Descripción: ¿Qué viste? ¿Qué pasó? ¿Cuál es la diferencia entre...?
 - Objetivo o propósito común: ¿Cuál es el propósito o función de ...
 - Procedimiento: ¿Cómo se hace? ¿Qué habría que hacer?
 - Posibilidades: ¿Qué otra cosa podría...?, ¿Cómo...?
 - Predicción: ¿Qué va a suceder ahora?
 - Justificación: ¿Cómo se puede saber? ¿Qué pruebas le han inducido a...?
 - Razonamiento: ¿Por qué? ¿Cuál es la razón?
 - Generalización: ¿Qué tienen de común...y...?, ¿Qué puedes generalizar a partir de estos acontecimientos?
 - Definición: ¿Qué significa...?

Después de la formulación de alguna de estas preguntas, los alumnos necesitaran al menos 5 segundos para comenzar el proceso de pensar y elaborar una respuesta.

Conclusiones

A partir de los temas tratados en este artículo podríamos derivar una serie de implicaciones para el maestro, entre las que queremos reseñar las siguientes:

Primera, desarrollar un pensamiento crítico es importante para todos, no es un capricho ni una moda, es una habilidad esencial que todo niño debe manejar y aplicar a la solución de problemas cotidianos y la toma de decisiones, especialmente los alumnos con altas habilidades deben desarrollar porque no siempre lo manejan con cierta pericia. Por tanto, entendemos que la disposición a pensar críticamente debe ser modelada y cultivada por el docente.

Segunda, con el fin de estimular en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, es necesario presentarles situaciones o asuntos que requieran de un pensamiento de nivel superior. Es la escuela la que debe incluirlos en los contenidos escolares y es responsabilidad del sistema educativo cultivarlos y desarrollarlo.

Tercera, es necesario adecuar la enseñanza del pensamiento crítico a las necesidades específicas de los estudiantes con altas habilidades (superdotados y talentos), quizás éstos necesiten aprenderlo de forma diferente, pues el talento precisará de unos recursos, más específicos dependiendo de su tipo de potencial, mientras que el superdotado, quizás, necesite otros más generales

Cuarta, la transferencia a otros contextos no es automática, por lo que el docente debe hacer uso de estrategias para ayudar al alumno a establecer nuevas relaciones y significados.

Quinta, las investigaciones sugieren que la ausencia de un pensamiento crítico puede ser la causa de las principales fallas en el

aprendizaje, incluso en la enseñanza primaria. Pero, los docentes deben recibir una preparación especial para la enseñanza del pensamiento crítico.

Séptima. Todavía hay mucho que aprender a partir de investigaciones actuales y futuras en el ámbito del pensamiento crítico. Tenemos que lograr que los métodos (técnicas y condiciones) para la enseñanza del pensamiento crítico, que han resultado efectivas, lleguen a todos los educadores, a fin de que su enseñanza alcance a todos nuestros estudiantes y se convierte en la regla, no en la excepción.

Aunque en la actualidad existen muchos programas, técnicas, procedimientos y estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico que han sido acogidos con entusiasmo; tenemos que ser capaces de distinguir entre aquellos que justificadamente merecen nuestro apoyo y los que no. Tenemos que avanzar simultáneamente en cada área de investigación necesaria, atendiendo a aspectos conceptuales y, al mismo tiempo, aspectos relacionados con la eficacia de la instrucción. En alumnos con altas habilidades la diferencia entre el aburrimiento y el interés en la escuela puede residir en la selección del programa, de estrategias instruccionales adecuadas a la edad, en la atención a las necesidades del educando y en las competencias, actitudes y expectativas del maestro.

Finalmente, quisiéramos que las metas de la educación para los niños y jóvenes con altas habilidades deben ser la enseñanza para la comprensión, es decir, ayudar a los estudiantes a aprender, a utilizar sus habilidades de pensamiento crítico para resolver problemas inesperados, lo que redundaría en una mejora de sus habilidades intelectuales. La habilidad más valiosa, que merece ser aprendida, es la reflexión profunda, que comprende la flexibilidad y el uso activo de los conocimientos. Si queremos que los alumnos se tornen en aprendices de por vida debemos hacer mayor énfasis en “*cómo aprender*”, más que en “*qué aprender*”.

Referencias

- Abrami, P.C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134.
- Bain, S. K., Bourgeois, S, J., Pappas, D, N. (2003) Linking Theoretical Models to Actual Practices: A Survey of Teachers in Gifted Education. *Roeper Review*, 02783193, 25, 4.
- Benson, C. (2000). «I don't think I can do it; I can't work it out for myself»: The importance of providing primary children with thinking skills for their future lives. *Visual Literacy in Science and Technology Education*, Vol XXV, (2). Disponible en: www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/connect/ClareBenson.PDF
- Brown, A. L. (1989). "Analogical Learning and Transfer: What Develops?" In S.Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*. New York: Cambridge University Press
- Costa, A. L. (2006). Five themes in a thought-full curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, Vol 1, Issue 1, 62-66.
- Critical Thinking: A. Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessmentkkk (*Pensamiento Crítico: una declaración de consenso de expertos con propósitos de evaluación de la educación y de la instrucción*). Disponible en mayo 2009 en: <http://www.insightassessment.com/dex.html>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dixon, F.A., (2002).The Memorable Link: Designing Critical Thinking Activities That Stimulate Synthesis and Evaluation Among Verbally Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. XIII, (2), p. 73-84.
- Dixon, F.A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 56-76.
- Drummond, T. (2002). A Brief Summary of the Best Practices in Teaching Intended to Challenge the Professional Development of All Teachers. Disponible en mayo 2009 en: <http://webshare.northseattle.edu/eceprogram/bestprac.htm>
- Ennis, R.H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum*, 65, 28-31
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989).Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*; 18 (3), 4-10.
- Ennis, R. H.,& Norris, S. P. (1990). Critical thinking assessment: Status, issues, needs. In S. M. Legg & J. Algina (Eds.), *Cognitive assessment of language and math outcomes: Advances in discourse processes* (Vol. 46, pp. 1-42). Stamford, CT: Ablex
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and accessibility. *Informal Logic*, 18, 2 & 3, 165-182.
- Facione, P (Ed.), (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. 217 La Cruz Ave., Millbrae, CA 94030: The California Academic Press.
- Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Think*. Cheltenham, United Kingdom: Stanley Thorntons Ltd.
- Giancarlo C.A., Blohm, S.W., Urdan T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California measure of mental motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 347 – 364
- Gunn, T., Grigg, L. & Pomahac, G. (2006). Critical thinking and bioethical decision making with gifted and talented adolescents. *Proceedings of the WestCAST 2006 Conference*. Vancouver, BC. Retrieved January 14, 2007 from <http://educ.ubc.ca/westcast/proceedings/Critical%20Thinking%20with%20Gifted%20&%20Talented%20Adolescents.pdf>
- Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. *American Psychologist* 53, 4, 449-455
- Jewell, P (1996). A reasoning taxonomy for the gifted. *ED 442-248*, Disponible en julio 2009, from http://www.eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/42/62.pdf
- Kennedy, M., Fisher, M. & Ennis, R. (1991). El pensamiento crítico: Revisión de la literatura e investigación necesaria. En L. Idol y BF Jones (Eds.), *Educación y valores instrucción cognitiva: implicaciones para la reforma* (p. 11-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Kennedy, M. (1991). Policy Issues in Teaching Education. *Phi Delta Kappan*, 72.9, 661-666.
- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137.
- Le Storti, A. (1997). Developing Thinking for the Gifted. *Pennsylvania Association for Gifted Education*. ED 461201. Disponible en mayo 2009 en: http://www.eric.ed.gov/ERIC Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/bd/4e.pdf
- Lipman, M. (1987). La utilidad de la Filosofía en la Educación de la Juventud, *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 3, 7-8.
- Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge, MA: Cambridge University
- National Assessment of Educational Progress [Evaluación Nacional de los Avances en Educación]. (1983). [producer]. Codebook: ED-001(1982). Princeton, NJ: Princeton, NJ.
- National Commission on Excellence in Education [Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación] (1983). *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*. <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- National_Curriculum_Council [Consejo Nacional del Currículo] (1989). Disponible en: [http://openlibrary.org/a/OL5573205A/National_Curriculum_Council_\(Great_Britain\)](http://openlibrary.org/a/OL5573205A/National_Curriculum_Council_(Great_Britain))
- Nickerson, R.S. (1987). Why Teach Thinking? In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 27-37). New York: W.H. Freeman.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundations for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2001). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.
- Perkins, D.N., Salomon, S. (1988). "Teaching for transfer", *Educational Leadership*, 46, 1, 22-32.
- Perkins, D. N. (1993). Teaching for Understanding. *American Educator: the Professional Journal of the American Federation of Teachers* 17, 3, 8, 28-35.
- Perkins, D. N., Jay, E., Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*. 39(1), 1-21.
- Perkins, D. (1997). Making Thinking Visible New Horizons for Learning. Recuperado en mayo 2009 en: <http://www.newhorizons.org>
- Reece, G. (2002). Critical Thinking and Transferability: A Review of the Literature Obtenido en marzo, de 2009, de: http://www.library.american.edu/Help/research/lit_review/critical_thinking.pdf.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Salomon G., Perkins, N. D. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24
- Sternberg, R. (1995). The sound of silence: A nation responds to its gifted. *Roeper Review*, 18, 168-172.
- The Irish National Policy and Advisory Board for Enterprise, Trade, Science, Technology and Innovation (FORFA'S), (2006). *The Changing Nature of Generic Skills*. Disponible en junio 2009 en. <http://www.skillsstrategy.ie/pdfs/TheChangingNatureofGenericSkills.pdf>

El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

Este artículo parte de la idea de que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar. Así, se presentan los resultados de una investigación sobre la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en los contextos educativos de diversidad cultural. Dicha investigación contempla una parte cuantitativa (a través de un cuestionario realizado a 41 profesores) y otra cualitativa (a través de cuatro estudios de casos en profundidad). El estudio revela que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y que éstos son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para desarrollar la educación intercultural en los centros educativos.

Palabras clave: Educación Intercultural, Conflictos, Diversidad Cultural.

The Teachers before the Conception of the Conflicts in the Intercultural Education Contexts. This article highlights the idea that the conflict in itself is not positive neither negative, but a natural part of the school life. So, this paper presents the results of a research on the perception that the teachers have on the school conflicts that happen in the educational contexts of cultural diversity. This research contemplates a quantitative part (across a questionnaire realized to 41 teachers) and qualitative other one (across four studies of cases in depth). The study reveals a great multiplicity of meanings of the conflict from the educational perspective, and the teachers are aware of the importance of taking advantage of the conflicting situations to develop the intercultural education in the educational centers.

Keywords: Intercultural Education, Conflicts, Cultural Diversity.

Los profundos cambios sociales que se han derivado de la incorporación en nuestras aulas y escuelas de un numeroso grupo de niños y niñas inmigrantes están exigiendo al profesorado reestructurar sus estrategias educativas, volviendo a reflexionar sobre sus valores y funciones como docentes (Esteve, 2003). Son los agentes principales en la construcción de una educación intercultural que promueva relaciones educativas de

igualdad y mejoras en la convivencia escolar desde el valor de la diferencia, y por esta razón, se ha hecho preciso indagar en sus ideas, actitudes y pensamientos sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar los conflictos interculturales que se dan en las escuelas donde la diversidad—social, cultural y lingüística— del alumnado es la clave definitoria de las mismas.

El conflicto es uno de los elementos que configura la propia interacción social y educativa de las personas. Así pues, la familia, la escuela y el entorno comunitario determinan, de forma muy importante, la orientación y el carácter que puede adoptar la per-

cepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación (Jordán, 1999). Los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de disciplina y de clima de aula. En este sentido, si somos capaces de analizar la naturaleza de los conflictos interculturales desde la perspectiva docente, estaremos en el acertado camino de proponer medidas educativas que favorezcan mejoras en la acción pedagógica de los profesores que atienden a una diversidad social, cultural y lingüística cada vez más compleja y rica.

El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo (Girard y Koch, 1997). En este punto, debemos decir que la educación intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Colectivo Amani, 1996), y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los contextos educativos de diversidad. Su potencialidad educativa depende del marco de comprensión y del enfoque que empleemos en su análisis. En este punto, debemos subrayar que la mayoría de autores (Bartolomé, 2002; Essomba, 1999; Jordán y Castilla, 2001; Sabariego, 2002; Soriano, 2007) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social, ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia cultural (López, 2006; Valdiviezo, 2006).

Los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación. Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común.

Por ello, podemos definir los conflictos interculturales como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad ciertamente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos así como por la propia complejidad de los mismos (Ortega, Minguez y Saura, 2003). Estos mismos autores señalan que *“el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas”* (Ortega et al., 2003, p. 22). Lógicamente, añadir el adjetivo de intercultural a esta definición es un intento claro de intentar indagar en la magnitud y complejidad que implica todo lo cultural, que además tiene influencias no sólo específicamente culturales, sino también emocionales y actitudinales.

Por otra parte, es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Bartolomé (2002) valora la consideración positiva que desde la escuela intercultural se puede hacer del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de re-

solución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva (Aguado, 2003).

La multicausalidad del conflicto se entiende por la conjunción –que no la simple suma– de las características personales y el medio sociofamiliar, mediados por la estructura organizativa del centro y del aula, que interactúan como elementos canalizadores de los conflictos en el centro escolar multicultural (Ortega y otros, 2003). Por ello, superar una visión reduccionista del conflicto (Colectivo Amani, 1996), implica atender a diferentes visiones del mismo, lo cual permite afrontar, desde un punto de vista educativo, las diferentes situaciones problemáticas, ya que *“el conflicto y la violencia en la escuela es un fenómeno multicausal (...), y está generado no sólo por las características personales de los alumnos, sino también por la influencia del medio sociofamiliar y el ambiente del centro escolar”* (Ortega et al., 2003, p. 41). En este sentido, es muy importante atender a la interacción sujeto-contexto como clave para comprender los conflictos.

Así mismo, el contexto sociofamiliar se configura como un eje vertebrador en el comportamiento y en la propia construcción de la personalidad del niño, por lo que los aspectos emocionales y de educación familiar son importantes para comprender los comportamientos y las situaciones conflictivas en las que muchos niños y jóvenes se desenvuelven en las escuelas de diversidad (Jordán y Castilla, 2001).

Centrándonos en el ámbito de las escuelas donde la presencia de alumnos culturalmente diferentes y minoritarios es significativa, tenemos que destacar como algunos de los conflictos que surgen y emergen en estos contextos educativos están impregnados de diversos componentes y factores de índole cultural. No obstante, muchos de estos conflictos de carácter intercultural no tienen una clara visión u observación en la práctica, sino que están imbuidos en una red de significados profusos y complejos que es necesario

analizar para poder comprender las diferentes dimensiones de los conflictos, así como su propia naturaleza en el marco de una escuela definida precisamente por un multiculturalismo cultural (Leiva, 2007).

Además, hay que señalar que a la hora de abordar el conflicto intercultural, tenemos que tener presente, no sólo la asimetría relacional que se establecen en los procesos dinámicos de interacción de minorías y mayorías en las escuelas, sino también el complejo escenario social en el que se generan los valores y los significados que hace que se comprendan y construyan las realidades escolares desde determinadas perspectivas (Bartolomé, 2002).

Si bien la multiculturalidad escolar no es en sí mismo un problema, es cierto que la propia diversidad cultural nos hace pensar en diferentes aspectos que debemos tener en cuenta a la hora poder ser capaces de identificar, analizar y comprender la naturaleza, generalmente multicausal, de sus orígenes y desarrollos. Así pues, podemos destacar la importancia de la propia cultura escolar, que se respira e impregna las propias prácticas escolares a través de una red de significados muchas veces implícitos o tornados en pautas actitudinales y de comportamiento *naturalizados* por la propia vivencia escolar (Díaz-Aguado, 2002). En este sentido, podemos decir que la escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Por ello, y siguiendo a Essomba (1999, p. 44) *“para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhíba sus procesos de adaptación o integración”*. En verdad, estamos subrayando uno de los gérmenes generadores de mayor conflictividad intercultural, puesto que la propia cultura escolar genera un marco de significados claramente imbuidos en todas las relaciones escolares e incluso condicionantes en el establecimiento de determinados climas de convivencia escolar.

Y en este sentido, debemos destacar que la socialización divergente es uno de los procesos conflictivos que viven los alumnos de culturas minoritarias, y se caracteriza precisamente por el choque que puede existir entre la cultura que reciben estos niños del contexto familiar, es decir, las influencias familiares, por un lado, y las influencias que reciben del contexto escolar, con todo lo que esto implica desde el punto de vista de los valores, pautas de comportamiento y modos de concebir las relaciones sociales (Merino y Ruiz, 2005). La población mayoritaria escolar adquiere el lenguaje, los hábitos sociales y las pautas de referencia cultural de una manera natural e incluso inconsciente (Essomba, 1999), mientras que para el alumnado de origen inmigrante, el propio proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje puede convertirse en un proceso por el que asimilen unas pautas culturales ajenas a sus propios marcos de referencia cultural, es decir, estos niños, sobre todo los que se incorporan al sistema educativo de nuestro país con una experiencia escolar previa en sus país de origen, tienen que enfrentarse y aprender nuevos modos de aproximarse a la cultura escolar, muchas veces, completamente distintos a los de sus países de orígenes (Esteve, 2004).

Todo ello nos lleva a considerar que muchas de las situaciones escolares, así como las propias normas y expectativas de la propia escuela sean vistas por este tipo de alumno como experiencias confusas e incluso las vivan con ansiedad, incertidumbre y malestar, lo cual influye en la construcción de su propia identidad personal (Merino, 2004). Además, los valores, creencias, comportamientos y motivaciones en relación a las propias relaciones interpersonales escolares, así como los propios procesos de enseñanza-aprendizaje pueden entrar en conflicto con los de la propia escuela, poca acostumbrada hasta hace relativamente poco tiempo a un alumnado tan heterogéneo y plural en sus aulas (Soriano, 2007).

Otro conflicto tiene que ver con lo que Jordán (1999) denomina *discontinuidades culturales*, esto es, las divergencias que se

producen cuando el alumno inmigrante, socializado en un contexto social diferente al inicial, se encuentra con que muchas de su experiencias no tienen continuidad en el nuevo contexto donde vive, con lo que se encuentra con dificultades escolares añadidas debido a que su propio aprendizaje vivencial no es atendido por los propios contenidos culturales del nuevo entorno escolar, y la escasa conexión que tienen las pautas de comportamiento y de relación que aprende del contexto escolar y los que vive en su ambiente familiar constituye un conflicto intercultural de gran trascendencia. En este punto, podríamos decir que *“una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas”* (Jordán, 1999, p. 68).

Por todo esto, habría que subrayar la importancia del tema de la convivencia escolar en los contextos de educación intercultural, que emerge con fuerza en los últimos años debido al creciente fenómeno de la inmigración en nuestro país y su repercusión en el ámbito educativo.

En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, pretendiendo poner de relieve la perspectiva que tienen los profesores respecto a los conflictos escolares en contextos multiculturales, lo cual nos permitirá conocer de primera mano la manera en que los docentes conciben la situación de convivencia en escenarios educativos de diversidad cultural.

A raíz de la importancia creciente de la relación entre los conceptos de convivencia y diversidad cultural, decidimos preguntar a los profesores sobre su concepción pedagógica acerca de los conflictos escolares que acontecen en sus centros educativos. El objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer y comprender las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares. Como objetivos específicos planteábamos los siguientes:

- a. Conocer la naturaleza de los conflictos que se dan en las escuelas interculturales a partir de la comprensión de las percepciones y actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- b. Identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares.
- c. Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales.
- d. Descubrir cuáles son las dificultades y conflictos con los que se encuentran los alumnos de origen inmigrante en su integración en la comunidad educativa a partir del pensamiento de los profesores.

Método

En nuestro estudio, se ha tenido en cuenta la necesidad de apostar por la complementariedad de una metodología cualitativa (mediante estudios de casos en profundidad) y una metodología cuantitativa (mediante un cuestionario), ya que nos podía revelar importantes sinergias y posibilidades de indagación y conocimiento. Para realizar el estudio cuantitativo, hemos utilizado una muestra total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. Para determinar el tamaño de la muestra que resultó de 62 docentes, establecimos un nivel de confianza del 95%, se estimó un margen de error del $\pm 4\%$. No se realizó un sistema de muestreo probabilístico y estratificado al ser una población total bien delimitada: profesorado de Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) adscrito a proyectos de educación intercultural. Finalmente, el profesorado participante ascendió a 41 profesores y profesoras, los cuales pertenecían a cuatro CEIPs de la provincia de Málaga. Estos centros educativos desarrollan proyectos educativos de educación intercultural y se han acogido al Plan de Andaluz de Atención al

Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas en materia de interculturalidad.

Así mismo, se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la interculturalidad y la convivencia tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas.

Instrumentos de medida

Cuestionario

Como hemos mencionado con anterioridad, empleamos como instrumento de recogida de información cuantitativa un cuestionario¹, que trataba de recoger tanto ítems que giran en torno a la percepción que tienen los docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad, como aquellos aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos y los recursos y apoyos que tienen los docentes para atender la diversidad cultural del alumnado. De manera más precisa, el cuestionario ofrecía 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas: a) Datos generales, b) Opiniones sobre la percepción del alumnado inmigrante, c) Opiniones sobre la convivencia y los conflictos, d) Opiniones sobre interculturalidad, e) Opiniones sobre los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural, f) Opiniones sobre otros aspectos (religión, lengua, cultura, formación intercultural del profesorado). Para calcular la fiabilidad se ha utilizado el método de consistencia interna, el cual nos permite establecer la fiabilidad del instrumento sin elaborar otras formas o pasarlo más de una vez. Aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se adapta a nuestro cuestionario. Para su cálculo emple-

amos la técnica del coeficiente alfa estandarizado, cuyo cálculo se basa en la media de las correlaciones entre todos los ítems. De este modo se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los de cada ítem con el total. La consistencia interna (alfa de Cronbach) alcanza 0,70. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos². Una vez recogidos los datos se procedió a la codificación de los mismos. Es decir, se asignó un número a cada categoría de respuestas, el cual facilitaría el proceso de reducción de los datos para su correspondiente análisis. El paquete que empleamos es el conocido por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Estudios de casos

Se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la educación intercultural tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas. Estos estudios han empleado como instrumentos de recogida de información la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador.

En nuestra investigación, hemos entendido la entrevista como una conversación formal y semiestructurada, de tal manera que podemos destacar que este tipo de entrevistas nos han ayudado para saber lo que piensan tanto los principales informantes de los distintos estudios de casos como el resto de informantes (docentes, madres y padres, alumnos, monitores, mediadores) sobre una misma realidad escolar –en cada caso lógicamente distintas–, pero desde miradas y perspectivas diferentes, lo cual ha posibilitado la contrastación de informaciones, algo sumamente enriquecedor y necesario en un trabajo como el que venimos describiendo.

También, hemos empleado la recopilación y el estudio documental como instru-

mento de recogida de información. Se han recogido todos aquellos documentos procedentes de los centros educativos –en concreto cuatro colegios de educación infantil y primaria de Málaga– con una importante presencia de alumnado inmigrante donde trabajan las docentes participantes en los estudios de casos (planes de centro, proyectos de innovación pedagógica, proyectos de educación compensatoria, reglamentos de organización y funcionamiento, etc). Esto ha servido fundamentalmente para la contrastación de la información, así como para la comprensión de los contextos educativos donde se desarrollan profesionalmente las informantes clave de los estudios. Además, ha sido un recurso fundamental a la hora de analizar e interpretar lo que conceptualizan estas docentes –y otros profesores– como acciones educativas interculturales y la gestión de los conflictos en sus centros escolares.

Así mismo, podemos señalar que, junto a las entrevistas y la recopilación documental, el diario investigador y las observaciones se han convertido en relevantes fuentes de información para los estudios de casos. Los hemos enfocado desde una perspectiva conjunta, esto es, diario investigador y observaciones dentro del mismo “*foco de interés*” por el carácter tanto descriptivo como interpretativo de ambas herramientas. Así pues, hemos incluido las observaciones como un aspecto más de la información contenida en el diario investigador al entender que ilustraban mejor los aspectos interpretativos y personales contenidos en el diario investigador. Este instrumento, flexible y variado, tanto en su forma y contenido, ha cumplido la importante función de dar forma a los pensamientos que tenía el investigador respecto a todo el proceso de recogida de información, y por supuesto, de análisis y contrastación de la información tanto cualitativa como cuantitativa.

Las grandes categorías temáticas que han vertebrado los estudios de casos son las siguientes: a) aspectos personales y de desarrollo profesional, b) contexto educativo de diversidad cultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro

escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos, g) relaciones del centro educativo con las organizaciones y entidades sociales del entorno social, h) formación en educación intercultural, i) valores educativos desde la perspectiva docente, j) concepción y gestión del conflicto en contextos educativos interculturales.

Procedimiento

Hemos de destacar que en la fase del diseño del cuestionario, se plantearon los temas que iban a aparecer en el mismo y sus correspondientes respuestas, ya que contempla preguntas cerradas, otras de opción múltiple categorizadas, y un número significativo de tipo escala de Likert. Después, se redactaron varios borradores del cuestionario y le dimos un formato sencillo de lectura y de aplicación, codificando con un número las contestaciones de todas las preguntas con el propósito de facilitar así el análisis de datos posterior con el programa SPSS 12.0.

Durante el diseño del cuestionario también se redactó la carta de presentación que iba dirigida a los docentes. En ella se les indicaba que el cuestionario había sido elaborado para recoger las opiniones, valoraciones y percepciones que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene sobre la presencia de alumnado inmigrante en los colegios públicos de Málaga. Se les planteaba en dicha carta que nuestro objetivo era conocer y comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante la situación de diversidad cultural existentes en sus centros educativos. Además, en esta carta de presentación explicábamos a los profesores el alcance y sentido de sus respuestas, así como nuestro compromiso de confidencialidad respecto a los datos obtenidos.

Con esta muestra hemos considerado que el mejor análisis que podríamos hacer es el análisis descriptivo de los datos ya que criterios técnicos y metodológicos nos hacen ser prudentes a la hora de establecer otro tipo de análisis más avanzados. No obstante,

hemos considerado relevante realizar cruces de diferentes variables al objeto de conocer algunas pistas sobre las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre diferentes variables que hipotéticamente pueden resultar estadísticamente significativas, obviando aquellas menos relevantes o carentes de significación estadística.

Como hemos indicado anteriormente, en el presente trabajo se han realizado cuatro estudios de casos que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. En este sentido, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes:

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes de educación infantil y primaria que desarrollen su labor educadora en escuelas donde se llevan a cabo proyectos de innovación pedagógica basados en la interculturalidad, o bien que esta temática estuviera recogida como principio educativo en el plan de centro o en el proyecto educativo de centro, y adscritos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Una característica definitoria de estos centros es que precisamente se comprometen a diseñar y a desarrollar un proyecto educativo en el marco de las convocatorias públicas de proyectos educativos que realiza la Consejería de Educación (de innovación, de compensatoria, de espacio de paz) y a partir de ahí —si aprueban el proyecto presentado—, disponen de recursos específicos como un aula ATAL, y aquellos otros derivados de convenios con entidades sociales sin ánimo de lucro para la realización de actividades interculturales (clases de lengua de origen del alumnado inmigrante, actividades de apoyo escolar, jornadas de convivencia intercultural), así como un mayor apoyo en materiales didácticos y educativos (dotación de equipos informáticos, programas educativos de orientación y acción tutorial, programas de competencias sociales), y recursos humanos (mayor número de profesores de apoyo, profesor de adaptación lingüística, profesorado adscrito de manera específica por comisión de servi-

cio a esos centros de manera voluntaria, formación especializada en interculturalidad, asesoramiento especializado).

En segundo lugar, que los docentes tuvieran una predisposición receptiva para participar en un proyecto de investigación de las características del presente estudio, en el sentido de que se mostraran abiertos a la indagación profunda que planteaba el investigador al tratar una temática tan compleja como es la perspectiva del profesorado ante la regulación de conflictos en escuelas interculturales, y por tanto, que estuvieran dispuestos a explorar sus propias percepciones y actitudes ante la educación intercultural y ante el alumnado de origen inmigrante.

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio en la elección de los estudios de casos descartando la idea de trabajar con profesorado de educación secundaria³. Este criterio significaba estudiar a docentes que pertenecieran a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizaran distintas funciones docentes u ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas. En este punto, ya podemos adelantar que los cuatros estudios de casos realizados se contextualizan y tienen sentido en los escenarios sociales, culturales y escolares en los que acontecen, esto es, en cuatro centros distintos que también se situ-

an en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga⁴. En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una directora, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo, una profesora de aula ATAL, y una profesora generalista de educación primaria.

Finalmente, destacar que para el análisis de los datos cualitativos recogidos en los cuatro estudios de casos realizados, utilizamos el programa informático Nudist-Vivo 2.0. A partir de la introducción de todas las informaciones de los estudios de casos en el formato requerido por este software (entrevistas en profundidad, diario investigador, documentos de los centros educativos), hicimos una codificación informática o categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas.

Resultados

En nuestro estudio hemos descubierto que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y en el caso del conflicto intercultural, podemos afirmar que no existe una concepción unívoca de esta idea. Más bien al contrario, tal y como podemos observar en la figura 1, nos encontramos con una diversidad de concepciones sobre el conflicto intercultural, que determina de una manera muy importante, las estrategias educativas

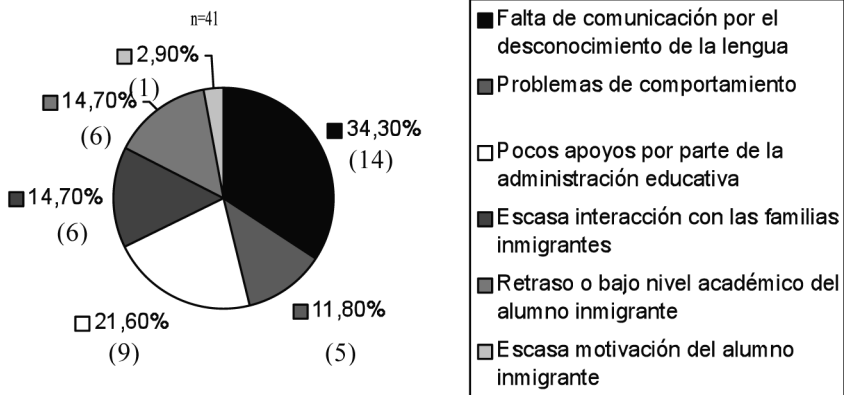


Figura 1. Conflictos/dificultades más importantes que debe afrontar el profesorado en la atención educativa de los alumnos inmigrantes

que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural.

Así pues, podemos observar que la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es el conflicto que más preocupa al profesorado. Los resultados muestran cómo los profesores opinan que el aspecto comunicativo es una dificultad de gran relevancia en su relación educativa (34,3%). No obstante, también detectamos cómo el profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración educativa en relación a los apoyos que ofrece ésta para la atención educativa del alumnado inmigrante; en efecto, el 21,6% considera que la falta de apoyo por parte de la administración educativa es un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar del alumnado inmigrante. Por su parte, hay un 14,7 % del profesorado que cree que el problema más importante radica en la escasa relación que mantienen con las familias inmigrantes. Igual valoración (14,7%) recibe la opción que considera como problema relevante el retraso o bajo nivel académico que tienen los alumnos inmigrantes. Frente a ello, sólo un 11,8% de los profesores piensa que la dificultad más importante que tienen que afrontar en la atención escolar de estos alumnos son aquellos relacionados con los problemas de comportamiento. Finalmente, un 2,9% opina que la dificultad más importante sería la escasa motivación que traen consigo estos alumnos.

Por otro lado, el profesorado es consciente de que los centros educativos públicos de nuestro país reciben de manera creciente más alumnado de otras nacionalidades y culturas. Esto es un hecho objetivo indiscutible. Es más, el crecimiento de la presencia de un tipo de alumnado de origen inmigrante ha sido bastante acelerado e intenso en los últimos años, y la tendencia nos indica que el fenómeno de la inmigración va a seguir haciendo del contexto educativo un espacio cada vez más plural y heterogéneo desde el punto de vista cultural y social.

Entrevistador.- ¿Desde cuándo es este incremento tan significativo en el alumnado inmigrante?

Directora.- Bueno, llevamos muchos años; te hablo de hace cuatro, cinco años, que ya empezó el flujo de inmigrantes... Pero bueno, en los dos últimos años, se ha disparado...

Entrevistador.- Exponencial, ¿no?

Directora.- Pero bueno en un 100%. Y además, es que se continúa...

Entrevistador.- Continúa.

Directora.- Continúa; sí, es continúa, la matriculación de alumnos aquí es continúa. Me acuerdo, en esta primera semana después de Navidad, matriculamos a ocho." (Entrevista a Directora del CEIP Salvador Fernández)

Hemos comprobado cómo el profesorado de la escuela pública es consciente de que la diversidad en sus centros se define fundamentalmente desde los parámetros sociales, culturales, emocionales y lingüísticos; cuya conjunción sitúa al profesorado ante el reto de repensar sus funciones docentes en el marco de una escuela diversa fruto del permanente cambio social. Decimos esto porque hay que señalar que el incremento del alumnado de otras nacionalidades y procedencias culturales se ha concentrado especialmente en los centros educativos públicos, por lo que tenemos que ser conscientes de este hecho de crucial importancia. Este alumnado, sobre todo el que procede de una inmigración de índole económica, esto es, de las familias magrebíes, latinoamericanas y de los países del Este, que acuden predominantemente a los colegios e institutos de titularidad pública.

Entrevistador.- Pregunta: ¿por qué estos niños no realizan la matrícula en esos centros? ¿Pueden realizarla?

Profesora.- Porque no los admiten. Y porque ni siquiera se acercan. Porque Los Limoneros son muy selectivos, no admiten ni a los niños... ¿Cómo que no? Los Limoneros no admiten a los niños que tienen otras posibilidades económicas.

Entrevistador.- Pero es concertado, ¿no?

Profesora.- Es concertado, pero la política... Es que el colegio privado es cu-

bierto, es que es muy fuerte, ése es otro tema muy fuerte. No los admiten; además, si los admitieran, y ellos fueran, ellos no pueden pagar 18'89 euros, como yo pago para material de mi hijo. ¿De dónde? Es decir, lo de la Universidad, que es pública y para todos... ¡mentira! Las madres de las Torres no les puede comprar a su hijo un ordenador de 1.300 como yo le compré a mi hija cuando entró a la Universidad. Claro, una cosa es lo que se dice, y otra lo que funciona de verdad. Yo esta escuela la quitaría, porque estos niños en otra escuela tendrían otro referente; aquí están todos juntos, concentrados.” (Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 9)

Pero hay otro aspecto, aún más importante, que nos puede ayudar a comprender que sean determinados centros educativos los que tengan mayores conflictos de índole intercultural. En nuestro trabajo, tal y como nos han planteado algunos docentes de los estudios de casos, los inmigrantes viven en las viviendas más asequibles, concentradas en aquellas zonas de la ciudad de Málaga caracterizadas por la exclusión social y la pobreza. Mediante un sistema de admisión de alumnado basado especialmente en la cercanía al domicilio de sus familias, los alumnos inmigrantes acuden a centros educativos públicos donde la mayoría de su población escolar muestra una amplia gama de dificultades escolares y conductuales, derivada precisamente de las problemáticas familiares, laborales y económicas que viven en sus contextos sociales.

Por todo ello, podemos afirmar que estos niños de origen inmigrante acuden a los centros con más dificultades y conflictos, ya que conviven con un tipo de población escolar caracterizada por un déficit en su autoestima, carentes de habilidades y competencias sociales, y con dificultades en el aprendizaje de normas y referentes de comportamiento en sus contextos más cercanos, principalmente el familiar y el de su entorno social.

Entrevistador.- ¿Y qué es lo que más te preocupa, precisamente de eso? De las re-

laciones, de la integración del alumnado inmigrante, ¿cuál es el aspecto que más te preocupa a ti? Lo que más te preocupa, respecto al clima...

Profesora.- El aspecto humano me preocupa muchísimo, porque la verdad es que estos niños están sufriendo muchas circunstancias muy adversas, y entonces, [respecto a] ese aspecto, a mí me parece que todas las personas tenemos que ayudar; los seres humanos en primer lugar; después, claro, en segundo lugar, su rendimiento, porque después de salir de su tierra, que estos niños no consigan mejorar culturalmente, también es muy triste, pero vamos...” (Entrevista a Profesora de Educación Primaria-Generalista, nº 3)

Esto puede significar que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se nos antoja fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos, tal y como hemos venido exponiendo, tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar conflicto a las propias problemáticas –lingüísticas, curriculares, emocionales, identitarias– del alumnado inmigrante, y por otro, es consciente de las propias deficiencias del contexto educativo –metodológicas, actitudinales, institucionales– para afrontar la diversidad cultural, lo que también es visto como un conflicto.

“Bueno, para mí una clave fundamental para la integración es la lengua. Por ejemplo ahora nos ha venido una niña de Marruecos que no sabía absolutamente nada de castellano, entonces eso es un elemento fundamental, que nos entienda. Pero, otro elemento fundamental es que estos alumnos sientan valorada su cultura, o sea, que el currículum que se diseñe en cualquier tipo de centro tiene que responder a la diversidad cultural, y la diversidad cultural significa responder a los valores culturales y a las características de cada uno de ellos. Lo que pasa es que mu-

chas veces esto no se da, y entonces, estos niños se integran en un currículum homogéneo, en el currículum que existe que es el currículum real ¿no?, y evidentemente, si los niños que son de aquí ya tienen dificultades para trabajar con un currículum que no responde para nada a sus necesidades porque no es pertinente, porque no es funcional, porque no es relevante a nivel social, no es significativo de sus contextos y de sus culturas. Pues, para los niños de otras culturas es más de lo mismo.” (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 5)

Como hemos podido descubrir, las problemáticas que se dan en estas escuelas no se derivan simplemente por la presencia de estos alumnos de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que hoy podemos observar en muchas de estas escuelas. Precisamente escuelas que actualmente desarrollan muchas de sus actuaciones y proyectos en el ámbito de la educación intercultural. Escuelas interculturales que están haciendo esfuerzos para vertebrar sus prácticas pedagógicas desde el cuestionamiento continuo de qué es interculturalidad, para qué y cómo llevarlo a la práctica sin caer en el activismo o en el reduccionismo de adscribir el “apellido” intercultural a toda actividad educativa realizada por el simple hecho de educar en un contexto multicultu-

ral. La directora de un centro nos dice lo siguiente:

“Para mí esa calidad estaría basada en que el colegio está muy abierto..., es un colegio donde participan en él muchas asociaciones,(...), todo el mundo allí tiene cabida, y esto los niños lo ven..., yo tengo muchos proyectos en la cabeza que quiero hacer y llevar a cabo, porque todo eso le da una categoría al colegio, y a los niños les da autoestima, porque el niño valora que su colegio sea cada vez mejor, al igual que sus padres...” (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Adela López).

Estas escuelas no atienden a una problemática exclusivamente cultural o de raíces culturales, sino fundamentalmente de índole social, y ampliando un poco más nuestra comprensión, de índole sociocultural y también emocional. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que estas escuelas interculturales están educando en la diversidad social, cultural, lingüística y emocional, y los profesores son conscientes de la dimensión social de la escuela, de sus nuevas funciones pedagógicas. Ahora bien, no todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad y con este análisis pedagógico-social de la institución escolar. Sigue habiendo profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza, y obvian –e incluso rechazan– el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes.

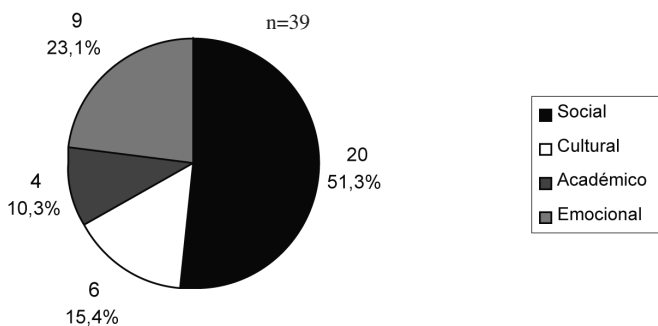


Figura 2. Valoración del origen de los conflictos escolares según el profesorado

No obstante, una de las claves más importantes de la presente investigación radica precisamente en conocer que los docentes consideran que el origen de los conflictos escolares es social. En concreto, como podemos observar en la figura 2, los docentes consideran que el origen de los conflictos que se dan en su centros es sobre todo de carácter social (51,3%); solamente un 10,3% opina que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos marcan una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.

En verdad, la valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que confirma nuestra idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo.

Ciertamente, muchos alumnos *“proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia”*, y los problemas sociales y familiares que viven estos alumnos en su vida diaria *“vienen a la escuela todos los días, cotidianamente vienen todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores...”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 4). Tal y como plantea esta profesora, la escuela es el único espacio donde los alumnos conflictivos pueden tener la posibilidad de aprender valores y actitudes prosociales, en lógica contradicción con los valores y referentes que todos los días reciben en sus contextos sociales. De esta manera, nos encontramos ante un proceso de socialización divergente que entra de lleno en la dinámica educativa de las escuelas interculturales.

Podemos decir que se desprenden de la investigación resultados muy interesantes en relación a la dimensión social, familiar y emocional de los conflictos que acontecen en estos centros educativos.

En primer lugar, resulta muy relevante comprobar que muchas familias transmiten unos valores que van a contracorriente de los valores que se viven en la escuela. De esta manera, algunos docentes destacan que la imagen social de la escuela que tienen algunas familias perjudica claramente la labor educadora que realizan, y es que existe la posibilidad de que muchas familias transmitan su resentimiento hacia la escuela por la situación socioeconómica y emocional en que viven (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 2).

En segundo lugar, existe la percepción por parte del profesorado de que algunas familias –en la mayoría de los casos, no son familias de origen inmigrante sino autóctonas– no reconocen la ilusión y el esfuerzo que están desarrollando para mejorar la calidad de la educación que reciben sus hijos en estas escuelas. Esta situación resulta emocionalmente compleja de asimilar, ya que los docentes de las escuelas interculturales trabajan voluntariamente en estos centros en el marco de proyectos educativos específicos de innovación educativa o de educación compensatoria. Este hecho reporta, en ocasiones, insabores y experiencias educativas agrídulces que sólo la esperanza pedagógica de que pueden cambiar las cosas en la escuela puede resarcir los momentos de falta de apoyo de las familias o la sensación de impotencia ante la magnitud de los problemas sociales que influyen en el comportamiento y rendimiento de los alumnos. En verdad, el problema estaría en que *“cuando se termina el horario de aquí, ellos vuelven otra vez a vivir los valores que ellos viven, que transmiten sus familias..., y (hay) una distancia muy grande”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Primaria-Generalista, nº 3).

En tercer lugar, hay que señalar que muchos alumnos que acuden a estos centros educativos proceden de *“ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 4), es decir, viven en redes de significado donde el principal es el código de la violencia. Por esta razón, en nuestro

estudio hemos podido revelar la importancia del lenguaje agresivo en la conformación de una naturalización de la violencia. En efecto, hemos visto como niños pequeños se insultan de manera abrupta sin ningún tipo de cortapisas, y esto emerge con fuerza en estos contextos donde las problemáticas socioculturales hunden sus raíces en unos códigos sociales de funcionamiento anclados en la violencia más absoluta. Esta idea la plantea una docente al considerar que la escuela *“es como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo”*, ya que lo que ven en sus casas es el *“maltrato, lo que hay en sus casas es droga, prostitución, delincuencia y violencia por un tubo. Su forma de relacionarse es la violencia”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 2).

Además, algunos alumnos de estas escuelas tienen *“muchas carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos”* (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 1), lo cual es un elemento claramente perjudicial para el establecimiento de un clima positivo en las relaciones de convivencia escolar. Sin embargo, tenemos que subrayar que estos dos aspectos se dan con mayor frecuencia en los alumnos autóctonos que en los de origen inmigrante, es más, tanto los alumnos marroquíes como los alumnos de origen latinoamericano *“están mejor ubicados que los niños nuestros”*⁵, y esto nos da idea de la importancia de enfocar la interculturalidad como una herramienta educativa dirigida a todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión.

Por tanto, y a partir del análisis realizado en nuestro estudio, consideramos que hablar de conflictos interculturales en escuelas donde realmente la diversidad cultural y lingüística se une a una diversidad social caracterizada por los peligros de la exclusión y el riesgo social, no es, en modo alguno, muy acertado. Entonces, sería posible, incluso, comenzar a hablar de conflictos inter-socioculturales y no de conflictos interculturales como concepto aglutinador de la multiplicidad de significados y variables que inciden en su configuración. Esto se debe a que estos centros escolares abordan unas problemáticas y unos conflictos de naturaleza compleja y multicausal, es decir, que los conflictos interculturales que se dan en estas escuelas se definen desde una conjunción interdependiente de variables muy complejas.

Sí que cabe decir ahora que el conflicto está culturalmente cargado de una connotación negativa, y el profesorado no es ajeno a esta concepción. De hecho, hemos comprobado cómo la mayoría de los docentes de nuestro estudio parten de una idea similar del conflicto escolar; esto es, se considera al conflicto como un elemento perjudicial, perturbador o claramente negativo para la convivencia escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, resulta relevante que de cuatro estudios de casos a docentes, solamente una profesora valore el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje. Decimos esto porque en nuestro estudio cuantitativo (figura 3), el 75% del profesorado de estos centros educativos

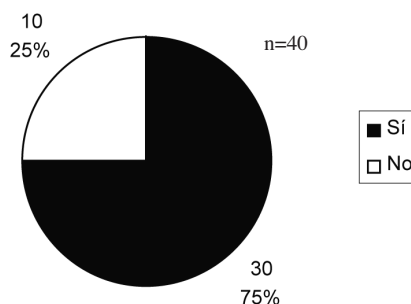


Figura 3. Valoración de los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje escolar.

valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en sus aulas y escuelas.

En cierta medida, podemos asistir a una divergencia entre lo que piensa el docente en una dimensión pedagógica de carácter teórico, y el hecho de su traducción en la práctica escolar. Otro posible motivo podemos encontrarlo en la propia deseabilidad socioeducativa que se encuentra en la aceptación del conflicto como herramienta de aprendizaje, o también, en la atracción pedagógica que supone la idea de educar desde y en el conflicto.

Además, es importante subrayar que solamente una docente, de las cuatro que conforman los estudios de casos del trabajo que venimos exponiendo, tiene una concepción crítica del conflicto escolar, de tal manera que considera que el tipo de vínculo que posea el grupo (la comunidad educativa), sus motivaciones (escolares y afectivas) y su comunicación (interactiva) pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral de la escuela entendida como sistema; es decir, no es algo negativo o fruto de escenarios escolares mal cohesionados o con vínculos patológicos de rechazo, sino que es intrínseco a la vida de todos los escenarios sociales, y el educativo es un escenario de interacción social donde no es posible dejarse llevar por el determinismo de que todo va a ir a peor.

Otro resultado fundamental que se revela con fuerza en nuestro trabajo es que la escuela puede construirse como un lugar de esperanza social, y el tipo de motivación y de actitud para afrontar los conflictos será constructiva o fatalista, dependiendo de la perspectiva pedagógica del docente, de su visión social de la escuela como facilitadora de un nuevo espacio intercultural, o de lo contrario, como expresión inerte de una realidad social inmóvil, determinista y fatalista donde el conflicto es visto como algo negativo y no se hace nada para afrontarlo, o simplemente se rechaza.

“Yo, cuando te hablo del discurso pedagógico crítico, es que me parece que habría que recuperar los espacios de... No sé cómo explicarte,... de los relatos. Yo creo

que hay que recuperar la experiencia. Creo que tenemos que repensarnos, reescribir, reconstruir, recrear los encuentros de maestros en las escuelas de Verano, pero no con aquella perspectiva, sino con ésta. Creo que hay que abrir espacios para producir conocimiento pedagógico desde la práctica, o sea, para reflexionar.”
(Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 3).

Además, podemos afirmar que el conflicto tiene una doble dimensión entendido como proceso educativo interactivo, es decir, es construido desde la perspectiva del profesorado por la interacción de las problemáticas educativas del alumnado de origen inmigrante y del propio sistema educativo. Lo que queremos decir es que los docentes construyen esta idea a partir de la focalización del conflicto en las problemáticas escolares del alumnado inmigrante, así como en el cuestionamiento de las deficiencias y dificultades que tiene el propio contexto educativo para dar una respuesta intercultural a la creciente diversidad existente en sus aulas y escuelas.

Como podemos comprender, esa interacción no es del todo equilibrada, es decir, algunos docentes opinan que el conflicto intercultural es exclusivamente una consecuencia de las dificultades de integración del alumnado inmigrante en la escuela, mientras que otros valoran que las dificultades de inclusión de este alumnado se deberían a las carencias curriculares, metodológicas e incluso formativas –y actitudinales– del propio profesorado. Esta profesora nos da una de las claves para poder entender esta situación:

“Entrevistador.- Por tanto, para ti la naturaleza de los conflictos que se pueden dar en el colegio...digamos, que hay unos conflictos implícitos y explícitos..., porque el currículum mismo puede ser en sí mismo o generar un conflicto... no sé...”

Profesora.- Sí, un conflicto general en la escuela, un conflicto general del sistema educativo. Yo ese conflicto, no lo cambia ninguna ley que venga desde arriba pensando que tenemos que aprender de

memoria, como hemos aprendido nosotros, miles y miles de cosas que no te sirven para nada. O sea que yo creo que la educación tiene que ser diferente, y que tiene que dar un giro hacia aprender a ser, hacia aprender a convivir, aprender a compartir..., hacia los valores, hacia el aprender a ser.” (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Primaria, nº 4)

Dentro de las diferentes perspectivas que hemos analizado en los estudios de casos, creemos relevante expresar que, excepto en un caso, el resto de docentes, a pesar de sus diferencias pedagógicas, tienen una idea ciertamente negativa del conflicto como instrumento de aprendizaje. Se muestran reticentes a concebir el conflicto como elemento que puede ser potencialmente enriquecedor para la convivencia en sus respectivos centros educativos.

“Un conflicto generalmente no ayuda a que la convivencia sea buena..., fíjate, un conflicto..., cuando hablamos de conflicto hablamos de que hay que corregir conductas..., hay que educar en valores, esa es nuestra labor, nuestra profesión, cosa diferente es cuando hablamos de conductas agresivas, de conductas violentas que dañan a los demás..., entonces evidentemente esto es desagradable...” (Entrevista a Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, nº 1).

Por esta razón, creemos necesario destacar que hay una perspectiva del conflicto que nos parece singularmente valiosa, que es la perspectiva crítica. En esta visión, el conflicto es necesario para la transformación de la metodología escolar, las prácticas pedagógicas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos. Así pues, desde esta perspectiva se reconoce al conflicto escolar (intercultural) su dimensión educativa, y por tanto, se indaga en los beneficios educativos, tanto a nivel de mejora del clima de convivencia escolar, como también en el desarrollo de habilidades y competencias

socioemocionales que promuevan en todos los alumnos el diálogo, la empatía, la autonomía y el pensamiento crítico. Respecto a esta cuestión, la directora de un centro lo explicaba así:

“(...) Intentar poner al niño en el lugar del otro ¿no?... es decir, esa persona no es capaz en ese momento, pero eso lleva acompañado de hablar, porque aquí el conflicto se trata hablando. El conflicto está en el centro de este colegio (...). Mira, el colegio es un como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo, porque lo que hay en sus casas tiene que ser muy fuerte”. (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 3)

Conclusiones

Todo lo planteado hasta ahora nos lleva a la conclusión de que es necesario cambiar la mirada sobre la educación; cambiar el currículum escolar, que no sea única y exclusivamente el de los libros de texto, sino que sea construido y vivido por los alumnos para que les sea útil y funcional en sus contextos sociales y familiares. Y, por supuesto, que integre la interculturalidad como un elemento vertebrador de la práctica pedagógica en la realidad educativa de todos los centros escolares. Una educación que atienda a la diversidad cultural debe impregnar todo el currículum y debe implicar a toda la comunidad educativa.

Como plantea Soriano (2007), es fundamental tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limitan a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción de la propia convivencia intercultural. Es decir, si los conflic-

tos interculturales son perjudiciales y generan una tensión negativa en el clima escolar, o si bien, entendidos como una oportunidad de aprendizaje y de reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, hacen de la escuela intercultural un espacio para poder desarrollar las competencias socioemocionales adecuadas para afrontar con garantías los retos que representa la diversidad cultural y la interculturalidad. En este punto, los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con los expresados por Gómez (2004) cuando afirma que en el contexto escolar, la convivencia no es algo ajeno al conflicto, sino que más bien el conflicto es algo intrínseco a la misma. De hecho, los conflictos escolares son hechos permanentes de la vida escolar y son necesarios en el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de alumnos, profesores, y también del propio contexto educativo.

En esta discusión y debate pedagógico debemos subrayar la importancia de la valoración que hace el profesorado de nuestro estudio respecto al conflicto, no como lacra o elemento perturbador de la convivencia sino como oportunidad de aprendizaje es claramente positiva. De hecho, nuestro trabajo revela que son cada vez más los docentes que valoran los conflictos como herramientas potencialmente significativas para el aprendizaje en su aula y en su escuela. Esta es una de las principales conclusiones que hemos llegado en nuestro estudio, descubrir que los docentes son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores y en la interculturalidad. Además, hay que expresar que existe una mayoría de profesores que consideran que la educación en valores es el instrumento clave en la concepción educativa del conflicto, es decir, es necesario educar desde y en el conflicto intercultural, para poder profundizar en la interculturalidad como promotora de desarrollo de los valores de solidaridad, democracia, tolerancia y paz. Además, podemos subrayar que los docentes consideran que la mejor opción para afrontar situaciones conflictivas o problemáticas en sus escuelas es aprovechar dichas situaciones para educar en

valores. Así mismo, la importancia de las acciones educativas interculturales para la prevención y gestión de los conflictos radica no tanto en el significado práctico de dichas acciones, sino en el valor conceptual y reflexivo de dichas actuaciones para llevar a cabo una educación intercultural generadora de respuestas eficaces y creativas ante los conflictos interculturales. Un elemento fundamental en relación a la gestión del conflicto es el desafío que para los docentes supone desarrollar su propia función pedagógica en contextos educativos interculturales.

Coincidimos con Vera (2008), cuando plantea que el docente tiene que estar cuestionándose permanentemente su función en la escuela y en la sociedad, una constante reflexión en lo que sería un cuestionamiento profundo acerca de su labor como educador en una escuela cada vez más compleja y dinámica. En este sentido, consideramos que la clave de la concepción educativa de los docentes respecto a las estrategias de regulación de conflictos en su contexto escolar es precisamente “ver más allá de la mirada”, esto es, visibilizar, sentir, pensar y actuar en cada conflicto intercultural desde el conocimiento y comprensión de su complejidad en el escenario social y educativo. En este sentido, de nuestro estudio también se desprende la necesidad de desarrollar de manera efectiva la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Esto requiere incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural.

En definitiva, resulta fundamental la formación de los profesores para construir la interculturalidad y avanzar así hacia la gestión positiva de los conflictos interculturales en las aulas, desde la idea de educar en y desde el conflicto. En la actualidad, nuestras escuelas demandan un profesorado cada vez más preparado para afrontar la gestión de la convivencia en instituciones escolares progresivamente más diversas y plurales en sus funciones y responsabilidades.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular (2ª edición).
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2004). "La formación del profesorado para una educación intercultural", *Bordón*, 56 (1), 95-115.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- Jordán, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.65-73). Barcelona: Grao.
- Jordan, J.A., y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: SPICUM.
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou"*. Ajuntament de Torrent: Col·lecció Hort de Trenor 18.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural, *Teoría de la Educación*, 16, 49-64.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Ortega, P., Minguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Valdiviezo, L. A. (2006). *The construction of Interculturality: An Ethnography of Teachers' Beliefs and Practices in Peruvian Quechua Schools*. Teachers College, Columbia University.
- Vera, J. (2008). *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación Santa María.

Notas

- ¹ En el presente artículo, y lógicamente por razones de espacio, solamente exponemos algunos datos estadísticos relevantes sobre la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en contextos educativos de diversidad cultural.
- ² La validez de nuestro instrumento ha sido realizado por el Equipo de Profesores e Investigadores del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, a partir del estudio y análisis de otros cuestionarios sobre Educación Intercultural.
- ³ En la actualidad, los proyectos de investigación P06-HUM-01549, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta

de Andalucía, y SEJ2006-14157 del Ministerio de Educación y Ciencia, continúan con el mismo diseño investigador que el estudio que venimos describiendo (Leiva, 2007), incluyendo como novedades fundamentales dos aspectos: el estudio cualitativo del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, y la formación del profesorado en estrategias de regulación de conflictos.

- ⁴ Este aspecto ha sido muy positivo, ya que los diferentes contextos sociales implican estudiar el pensamiento y el trabajo de cuatro docentes en sus respectivos centros educativos situados en diferentes zonas sociales y culturales de Málaga.
- ⁵ Fragmento de Entrevista a Profesor de Educación Primaria, nº 5.

Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física

Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz Montero*
Universidad de Murcia, *Universidad de Málaga

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las tendencias de comportamientos actuales dentro y fuera del ámbito educativo en nuestro país, reconociendo los problemas existentes que subyacen sobre el tratamiento de contenidos sexuales e intentando aportar posibles actuaciones y formas de abordar el problema desde un punto de vista general del docente y en especial en Educación Física. Para ello, la presente propuesta muestra primero una aproximación conceptual de diversos términos como sexo o género, para continuar con el hecho de realizar un trabajo desde los aspectos curriculares y los planes institucionales de los centros, hasta llegar a la intervención docente del especialista. No obstante, no podemos olvidar la necesidad de incitar y promover la actuación del profesorado en el momento de fomentar la igualdad de género desde edades muy tempranas, con un tratamiento natural y actitud férrea ante situaciones de desigualdad y discriminación tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Palabras clave: Coeducación, igualdad de sexos, Educación Física.

Coeducation treatment education and gender equality in the context and special school physical education. The aim of this paper is to reflect on current behavior trends within and outside the educational sphere in our country, admitting the problems underlying the treatment of sexual content and trying to make possible actions and ways of tackling the problem from a point overview of teaching and particularly in Physical Education. For it, this proposal shows first a conceptual approach of various terms such as sex or gender, to continue with the carrying out a work from the curricular and institutional plans of the centers, up to the intervention specialist teacher. However, we can not forget the need to encourage and promote the performance of teachers at the time of promoting gender equality from an early age, with a natural treatment and resolute attitude to situations of inequality and discrimination so much inside as out of the educational field.

Keywords: Coeducación, equality of sexes, Physical education.

Análisis conceptual

Antes de valorar el sentido y tratamiento de la coeducación en el ámbito general de la escuela y específico del área de Educación Física, es preciso aclarar el significado de determinados conceptos y términos

que irán apareciendo a largo del presente artículo.

El sistema sexo-género, ha sido empleado en nuestra sociedad escolar de manera indistinta, pero para Simón citada por Cremades (1995), con el concepto de sexo se hace referencia a la característica biológica que diferencia al macho de la hembra para la reproducción. El sexo, por tanto, va a determinar *la identidad sexual* de la persona masculina o femenina, en tanto no se presenten alteraciones o disfunciones que la dificulten.

Fecha de recepción: 16-6-09 • Fecha de aceptación: 14-10-09
Correspondencia: Antonio Baena Extremera
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Murcia
Campus Universitario de San Javier
Argentina, s/n. 30720 Murcia
E-mail: abaenaextrem@um.es

Para la antropóloga Rubin (1975), el término género designa lo que cada sociedad *atribuye* a cada uno de los sexos. Se construye sobre un conjunto de normas de índole sociocultural y hace referencia a las características emocionales e intelectuales, los comportamientos y los roles masculinos y femeninos que *cada sociedad* asigna a hombres y mujeres. Tales normas constituyen un código que, aprendido a través de la *socialización diferenciada*, determina una forma de ser y comportarse no idéntica en todas las culturas y épocas históricas. Sin embargo tiene unas *características estables* que son la bipolaridad y la jerarquización.

Ejemplo evidente de lo anteriormente expuesto, es el estudio entre investigadores europeos que publica el Instituto Universitario Europeo (2009), abordando las diferencias salariales según el género en el campo de la investigación en España. Los hombres cobrarían más que las mujeres desempeñando la misma función en los mismos departamentos y con las mismas responsabilidades. No ocurre lo mismo en países ubicados geográficamente en el norte de Europa y donde la desigualdad no es tan latente, pudiendo ser esto una futura línea de investigación en el ámbito de la coeducación e igualdad de derechos entre géneros.

Otros conceptos necesarios de aclarar, son el rol y el estereotipo, que según Álvarez (1995), constituyen una parte del contenido del código de género. Así, el rol es un conjunto de tareas y funciones derivadas de la situación o posición de una persona en un grupo social y los roles sexuales son aque-

llos inherentes a las *tareas, funciones y conductas* atribuidas a un sexo como elementos propios del mismo.

El estereotipo sexual se manifiesta en una idea que se repite y se reproduce sin variación, siendo una *imagen uniformada*, común para todos los miembros de un grupo, y que no recoge las diferencias individuales. Puede representarse en una opinión generalizada, fundamentada en una idea preconcebida y que se impone como molde o cliché a todos los miembros del grupo al que se refiere, teniendo un carácter negativo por ser elaborada a partir de los prejuicios sociales y de aquellas actuaciones que conllevan comportamientos discriminatorios. A modo de resumen, puede observarse en la tabla 1 los principales rasgos de personalidad estereotipados que se atribuyen a lo masculino y a lo femenino.

La escuela tiene mucho que decir en los comportamientos sexistas y estereotipados de diversas situaciones, observándose en todo momento lo que ocurre en el aula, el patio, las relaciones interpersonales del centro y de este con las familias, e incluso del contexto colindante (el entorno que rodea al centro educativo). El por qué de dicha preocupación es la influencia que esto pueda provocar en el uso del lenguaje a la hora de jugar, relacionarse o interactuar con otros alumnos y alumnas en cualquier lugar (tanto dentro como fuera del contexto escolar).

En relación al ámbito escolar, se pretende aclarar las diferencias entre otros términos comunes, como la Educación segregada, mixta o la Coeducación. La Educación segregada es para Simón (citado en Cremades

Tabla 1: *Rasgos estereotipados.*

Mujer-femenino		Hombre-masculino	
- Espontaneidad	- Sumisión	- Razón	- Dominio
- Ternura	- Pasividad	- Violencia	- Actividad
- Debilidad física	- Abnegación	- Fuerza física	- Inconformismo
- Intuición	- Volubilidad	- Inteligencia	- Tenacidad
- Aceptación	- Dependencia	- Autoridad	- Independencia
- Superficialidad	- Pequeña necesidad sexual	- Profundidad	- Fuerte impulso sexual
- Sensibilidad		- Espíritu emprendedor	

Fuente: Álvarez (1995, p.59)

1995), un proceso de socialización humana aplicado por separado a niñas y niños, y en el que se transmiten, a unas y a otros, formas y contenidos diferentes en razón de su sexo-género y de otras características de origen y clase. Se basa en la *ideología de la complementariedad* y tiene como finalidad la división social y sexual del trabajo. En cambio, la Educación mixta según la misma autora, es un proceso de socialización humana realizado conjuntamente con niños y niñas, por el que se transmiten formas y contenidos aparentemente neutros y universales, pero estereotipados y dominantes en la realidad, sin tener en cuenta diferencias ni coincidencias individuales y/o colectivas. Por tanto tiene como finalidad la formación de masas para su rentabilidad social.

Según Walkerdine, Lucey y Melody (2001), las chicas suelen tener una percepción de la sociedad más arraigada que los alumnos, soportando a veces grandes presiones para mantener sus estatus y decaer en pro de clases sociales más bajas, todo ello asociándose con un buen estatus académico y profesional.

Por último, habría que definir la Coeducación como un proceso de socialización humana centrado en las alumnas y los alumnos, considerados ambos como grupos con igualdad de derechos y oportunidades, basándose en la *ideología de la igualdad*, a la que se añade la libertad, la diferencia y la solidaridad. La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda cons-

truir su identidad social desde un autoconcepto positivo y saludable.

Coeducar, en definitiva, significa *que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro* (Cremades, 1995, p.34).

Tratamiento de la coeducación en el contexto escolar

Gutiérrez (2003) afirma que una política de igualdad por sí sola no es suficiente para contrarrestar y eliminar las diferencias de género presentes en la educación en general y en la Educación Física en particular.

La escuela coeducativa es la organización formal resultante de la coexistencia de alumnos y alumnas en un mismo centro educativo compartiendo un mismo currículo. Debería conllevar de entrada un trato de igualdad, sin embargo, la mujer se ha tenido que incorporar a un modelo educativo masculino universal. Esto supone una total discriminación, cuando no una negación del modelo femenino.

Contra este acto desigual ante la figura femenina, Bonal (1997) hace alusión a dos modelos que entienden la educación de género de forma desigual, estos son, el modelo liberal y radical. Tal y como se puede observar en la tabla 2, ambos modelos son ex-

Tabla 2: *Modelos Liberal y Radical.*

MODELO LIBERAL	MODELO RADICAL
Cambios en el sistema educativo	
<ul style="list-style-type: none"> - Eliminación de estereotipos de género en determinados tipos de estudios y profesiones - Revisión de los estereotipos en el material escolar, especialmente en los libros de texto - Uso igualitario de los recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación basada en la experiencia femenina. Énfasis en los valores y ética femeninos, potenciando la subjetividad, imaginación... - Educación como empresa política dirigida a superar las barreras que limitan las posibilidades del colectivo femenino - Discriminación positiva para situar a las niñas en el centro del proceso educativo y potenciar sus posibilidades de desarrollo

Fuente: Bonal (1997, p.34)

plicitados de manera clara y precisa. El primero es definido por Foster (1992) como “*la concepción liberal del individuo, debiendo extenderse para incluir a todas las mujeres, y en que las mujeres tendrían que ser admitidas en los mismos términos en el mundo público*”. Esto quiere decir que se basa en la libertad individual de las personas, con lo que esto conlleva. El segundo modelo es el radical, el cual reconoce barreras estructurales que limitan las posibilidades de las niñas, aspecto que se debe eliminar.

Favorecer el desarrollo de una *educación libre de sesgos sexistas* requiere una nueva perspectiva en la que lo masculino y femenino se traten en igualdad de oportunidades, sin posturas hegemónicas que perpetúen la inferioridad de uno sobre otro.

Respecto a cómo hacerlo, se proponen desde el diseño curricular (MEC, 1992), diferentes procedimientos que podrían sintetizarse en los siguientes:

1. El uso de un lenguaje no discriminatorio podría evitar las consecuencias negativas de otro lenguaje ligado a la tradicional diferenciación entre lo masculino y lo femenino (lenguaje sexista) tales como la transmisión de estereotipos y roles de género o creencia de que lo masculino es la norma en la sociedad, “creencia” que proviene del uso abusivo del genérico masculino.

La falta de visualización de las mujeres (alumnas y profesoras) debido al predominio de los términos genéricos como el hombre, el alumno, el profesor... en el lenguaje escrito cotidiano.

2. Realizar actuaciones sobre el marco de la organización escolar. Esto es, hacer referencia a las posibles intervenciones que cualquier centro educativo puede diseñar para compensar y nivelar la participación equitativa de los géneros en el *marco organizativo* de la escuela. Por tanto, las decisiones se deben situar en diversas categorías que expresen los diferentes ámbitos protagonistas en la organización escolar:

Posición de profesoras y alumnas en el sistema educativo.

- Reparto equilibrado de responsabilidades.
- Equipos directivos compuestos por hombres y mujeres.
- Mayor presencia de las alumnas como representantes del alumnado.
- Fomentar el deporte intra-extra escolar practicado por equipos femeninos, incluso la posible participación de ligas externas.

División sexual del trabajo en el centro escolar.

- Distribución de tareas entre el alumnado y los docentes que rompan los estereotipos sexistas.

Relaciones personales.

- Toma de conciencia, por parte de los alumnos y alumnas, de la igualdad de derechos y oportunidades.
- Evitar todo tipo de mensajes que induzcan al alumnado a adaptarse a los estereotipos de género.
- Estimular la participación activa de las alumnas.
- Sancionar las agresiones sexuales, verbales y físicas.
- Asegurar un ambiente escolar, físico y social, confortable para todo el alumnado.

Ocupación de espacios.

- Vigilar la igualdad en el uso de los espacios y equipamientos por parte de alumnas y alumnos con reparto equitativo.

3. Actuaciones sobre el currículo.

El currículo, es otro de los campos donde es necesario concretar actuaciones de carácter coeducativo. A continuación se analiza como enfocarlas desde los diferentes componentes que lo integran.

Objetivos y contenidos.

Se debe favorecer la transmisión de un currículo integrador que recoja la experien-

cia y las necesidades de las alumnas e incluye la contribución histórica de las mujeres al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Esto se suma a la importancia de utilizar materiales didácticos no sexistas, dirigidos a conocer la problemática existente y que ayuden al desarrollo de actitudes tolerantes y de respeto hacia todos.

Orientación escolar y profesional.

Es necesario proporcionar una orientación e información escolares sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo-género. Con ejemplificaciones naturales y simples desde edades tempranas, presentando profesiones y carreras que rompan con los estereotipos tradicionales, trabajando en talleres y grupos de trabajos específicos que aborden la coeducación como aspecto integrante y normalizado de la vida diaria de cualquier alumna y alumno o poniendo en prácticas campañas de sensibilización sobre la figura de la mujer en el siglo XXI y el rechazo a la violencia hacia el otro género (ya sea mujer u hombre).

Evaluación.

Informar a las familias valorando con los mismos criterios a alumnas y alumnos es esencial para que el trabajo coeducativo comience desde el propio hogar. Desde el centro escolar, valorar a las alumnas y alumnos los aspectos relacionados con el orden, la limpieza, la buena presentación (tradicionalmente femeninos) y los considerados propiamente intelectuales (asociados a lo masculino) con el mismo énfasis.

En las materias tradicionalmente masculinas, destacar el buen hacer de las alumnas y viceversa, evitando que las expectativas del profesorado condicionen la evaluación del alumnado.

4. Actuaciones sobre los recursos educativos.

Espacios y materiales deportivos.

Fomentar y estimular la participación equitativa de alumnos y alumnas en las actividades deportivas -escolares y extraescola-

res- ampliando la oferta de manera que se adecue a los intereses de unos y otras, distribuyendo equilibradamente los recursos, destacando la utilización de materiales no sexistas.

Una vez visto algunas de las medidas a tomar, hay que entender que la escuela coeducativa implica además de educar conjuntamente a alumnos y alumnas; según Fernández (2002), se habla de desarrollar todas las cualidades y capacidades individuales con independencia del género, adoptando un currículo equilibrado, corrigiendo y eliminando estereotipos sexistas y no aceptando el modelo masculino como un modelo universal.

Intervención educativa frente a los estereotipos y actitudes sexistas en Educación Física

Una investigación realizada por Grau y Margenat (1992), en un centro escolar con niños y niñas entre seis y nueve años, evidenció la idea mencionada. A través de una propuesta de juego simbólico espontáneo (animales en la selva) se pudo comprobar como para ambos sexos la situación dominante/dominado no es la misma. Los alumnos en la situación de dominación manifiestan rasgos asignados a su rol: somos más fuertes, pillamos enseguida y en la situación de dominados, éste valor no cambia: no nos cogen, nos escapamos enseguida, somos más rápidos.

En las chicas, la situación de dominadas parece estar más acorde con su rol y lo aceptan argumentando, simplemente, actitudes adjudicadas al hecho de ser chicas, pero cuando se les da la oportunidad de cambiar de rol en la siguiente actuación, aceptan, de buen grado, ser dominadoras aunque no muestran actitudes de agresividad en relación a los alumnos. Sobre estos resultados, Fernández (2002) identifica ejemplos de estas situaciones en la Educación Física escolar como que las chicas pasen turnos y pongan excusas cuando guardan la fila porque les da vergüenza (autoestima baja), incluso prefiriendo no participar en determinadas

actividades (“son muy brutos...”). Mientras, los alumnos se muestran como los líderes y capitanes, se niegan a realizar actividades de expresión corporal y excluyen al mismo tiempo a las chicas de las actividades deportivas.

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo a Torre (1998), coeducar a través de la Educación Física, es contribuir a desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia del sexo al que pertenezca, manifestándose un trato “igual” entre unos y otras, de manera que se pueda fomentar un desarrollo integral del alumnado, respetando siempre sus intereses, motivaciones y necesidades, sin olvidar la aceptación del modelo masculino sin negar el femenino.

Desde el mismo enfoque, Vázquez (1995) afirma que la coeducación supone la “no aceptación” de un currículum masculino como universal, corregir los estereotipos sexistas en el comportamiento del profesorado y del alumno y desarrollar las cualidades y capacidades individuales con independencia del género.

Por tanto, el objetivo es lograr que los alumnos y alumnas desarrollen un buen nivel de autosatisfacción personal, una adecuada autoestima física y valoren positivamente la Educación Física con independencia del sexo al que pertenezcan. Esto se debe llevar a cabo a través de ciertas actitudes coeducativas en la práctica de actividad física y deporte, como puede ser (Trepal, 1995) el fomento de actitudes con experiencias integradoras, de comunicación social o que ayuden a la integración durante el trabajo de contenidos en el área de Educación Física. Establecer el cumplimiento de las reglas como código ético que posibilite la práctica normalizada de cualquier deporte, atajando comportamientos abusivos hacia otros alumnos y alumnas mediante ridiculización o mofas.

De tal manera se observa como la igualdad surge ante la propuesta clave de encauzar la intervención educativa, y esto mediante un enfoque que viene a denominarse coeducación. Pero hay que asumir, con respec-

to al término “igualdad”, que el que de verdad interesa si se quiere cumplir con la meta coeducativa, es el que hace referencia a la igualdad de oportunidades.

A continuación se puede observar, cuál puede ser la respuesta desde los elementos del currículum.

Tratamiento Educativo a través de los Objetivos

Algunas sugerencias para reinterpretar los objetivos generales desde el punto de vista de la coeducación, serían, según Vázquez y Álvarez (1990), introducir como objetivo didáctico los efectos positivos que la práctica y el ejercicio tienen para las mujeres, tanto en el plano biológico como en el enriquecimiento personal, psicológico, social y en la mejora de sus condiciones de calidad de vida, y de salud, consiguiendo que las alumnas evalúen el estado de sus aptitudes físicas sin prejuicios de inferioridad respecto a los alumnos.

Otra sugerencia sería como intervenir para que las alumnas planificasen actividades que les permitiesen participar igual que los alumnos en las actividades físicas y deportivas de su centro y de su entorno, modificando las actividades, si así fuera necesario, hacia modelos más acordes con sus intereses. No olvidando que el cuerpo tiene género, y, por lo tanto, habrá que concretar las prácticas consecuentes y las necesidades para cada uno de los sexos.

Es necesario el trabajo coeducativo en este tipo de actividades como medio de desinhibición y como forma de integración de ambos colectivos, para evitar la tendencia a asignar este tipo de actividades sólo a las alumnas. Al igual que incentivar la mejora cuantitativa y cualitativa de las capacidades motrices de las alumnas, evitando la asignación masculinizantes que suele atribuirse a las actividades de mejora cuantitativa, mediante actividades rítmicas asociadas al acondicionamiento físico y la coordinación, actividades no vinculadas a estereotipos, etc.

En definitiva, a la hora de formular objetivos didácticos, plantearse si están formulados desde un punto de vista sexista o por

el contrario son favorecedores de la coeducación.

Tratamiento Educativo a través de los Contenidos

Los contenidos, diseñados por la Administración para el área de Educación Física, no parecen fomentar un tratamiento discriminatorio en razón del sexo, de ahí lo importante que los docentes seamos capaces de manejarlos propiciando la igualdad entre las alumnas y los alumnos.

Respecto a los contenidos del área, se tendrán en cuenta aspectos tan importantes como el desarrollo mediante la práctica habitual del juego actitudes y hábitos cooperativos y sociales, basados en la solidaridad, la tolerancia y el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.

Integrar actividades y situaciones que interesen y motiven por igual a niñas y niños, cuidando que la selección y uso de los materiales deportivos sea equitativo, evitando el acopio o empleo exclusivo por parte de niños y niñas, introduciendo actividades físicas que permitan similares niveles de ejecución, sin grandes diferencias entre los subgrupos de la clase o valorando más el esfuerzo, el equilibrio personal y el bienestar físico que la fuerza o la velocidad.

Se debe procurar aumentar el nivel de información sobre las capacidades físicas y su evolución, razonar críticamente sobre el papel sexista de unas y otras cualidades, poniendo el acento en que la mejora de las diferentes cualidades no es en función del sexo, sino del esfuerzo individual y de sus propias características. El papel del profesor en el trabajo de este contenido es crucial ya que los alumnos desarrollan más la condición física que las alumnas y esto puede provocar desmotivación en estas. Hay que incentivarlas ya sea a través de la explicación de los beneficios sobre la salud, como ocio o medio de socialización.

Si se trabaja como contenido las Cualidades Motoras, es necesario proporcionar experiencias motrices variadas, siendo más adecuadas aquellas que permitan niveles de partida similares (actividades novedosas),

compensando las posibles deficiencias en éste ámbito debidas al sexo. Se puede aprovechar el material específico de este contenido como son cuerdas, mazas, aros... para trabajar el desarrollo de las cualidades motoras finas y globales. Es un medio bastante apropiado para romper con estereotipos que abordan el uso de este material como exclusividad del género femenino.

En el trabajo de juegos y deportes, es fundamental el fomentar la formación de equipos mixtos y equilibrados, fomentando los valores cooperativos sobre los competitivos. Siguiendo a González, Cecchini, Fernández-Río, y Méndez, (2008), se puede utilizar diferentes planteamiento didácticos en la enseñanza de los deportes, que ayuden a trabajar estos contenidos en busca de nuestro objetivo de coeducación. Otra propuesta, puede ser el emplear deportes o juegos en el no haya gran implicación muscular o aeróbica y también en el que las chicas por su fisionomía se puedan ver beneficiadas.

En relación con el trabajo de contenidos vinculados a la expresión corporal, hay que incluir las connotaciones que habitualmente tiene estas actividades, incluyendo en el aspecto creativo, de disfrute, y de desarrollo personal y no en el aspecto técnico o estético de actividades como la danza. Aprovechar para trabajar conjuntamente la desinhibición y el fomento de las relaciones con los demás, a la vez que se elimina el rol estereotipado de las danzas y coreografías ligado a las chicas.

El último contenido a tratar, son las Actividades Físicas en el Medio Natural. Éste, es un contenido neutro, aunque ciertas actividades pueden tener connotaciones sexistas (escalada,...). Deben de ser obviadas por medio de una distribución equilibrada de las diferentes tareas y responsabilidades en las actividades realizadas en el medio y adaptadas a las condiciones físicas y técnicas de los/as participantes, fomentando grupos de trabajo mixtos.

Tratamiento Educativo a través de la Metodología

Según Vázquez (1996) las cuestiones derivadas de la organización suelen estar

condicionadas por los usos y costumbres que rigen la organización sexista de la sociedad. Así, en referencia al espacio, se deben desarrollar estrategias de distribución y uso equitativo por parte de niñas y niños, en definitiva, proponer y plantear acciones que sepan romper con prácticas discriminatorias y socialmente construidas. Como ejemplo el hecho de que cuando los niños juegan al fútbol, las niñas se mantienen al margen. Se debe hacer notar por parte del profesor y profesora, que los espacios no son vitalicios y estos son utilizados de forma equitativa. Aunque la mejor manera es que se aprovechen simultáneamente o se usen alternando el trabajo en ellos. Fernández (1999), para describir el acto de traspasar cierto tipo de barreras espaciales, ideológicamente establecidas, utiliza el concepto *bordercrossing*.

En cuanto a la organización del grupo-clase, el alumnado suelen conjuntarse, espontáneamente, por sexos y si no actuamos para dirigir estos agrupamientos terminarán por reforzarse y convertirse en grupos estables para cualquier tipo de actividad. Contreras (1998), propone para conseguir una mayor integración entre alumnos y alumnas, conformar grupos mixtos por el nivel de habilidad y destreza, sin que esto suponga una restricción a otras formas de organización que sean aconsejables en cada momento. Pero Prados (1999), sugiere que el hecho de utilizar grupos mixtos no garantiza la igualdad de participación, de motivación, de interés, de tratamiento no-sexista en las prácticas escolares. Algunas sugerencias son grupos mixtos y organizar continuas rotaciones de espacio en las sesiones. Otra posibilidad es dictar al principio de curso, normas de funcionamiento dialogadas con los alumnos, designar previamente el espacio que ha de ocupar cada grupo y no dejarlo a elección de los alumnos en sesiones concretas o evitar en las sesiones de deporte libre, los comportamientos de conquista de espacios por determinados grupos de alumnos.

Otra opción es la de diseñar formas para el uso igualitario del espacio o la composición de grupos en función del contenido a trabajar y siempre teniendo en cuenta las

conductas motrices individuales de cada alumna/o.

Otro aspecto a tener en cuenta es el material utilizado en las clases de Educación Física. Lasaga y Rodríguez (2006) rescatan del trabajo "Mujer y Deporte" (MEC, 1990) una frase curiosa sobre el uso del material deportivo: la utilización de material no convencional elimina la utilización sexista del mismo. La forma de actuar, en este sentido, se debe dirigir a favorecer que todos los alumnos y alumnas puedan utilizar materiales variados: cuerdas, aros, picas, balones, etc. Algunas propuestas son la introducción de contenidos novedosos para romper esquemas habituales en torno al material o que al contar con materiales de distinta calidad para una actividad determinada (balones de plástico y de cuero), establecer rotaciones en su uso.

En relación a los Estilos de enseñanza, al interactuar con los alumnos y alumnas para presentarles los contenidos del área que van a servir para conseguir las intenciones de aprendizaje, tener en cuenta que no existe un estilo ideal y único para favorecer la igualdad de oportunidades. En consecuencia, el profesorado, independientemente del método o de la combinación de métodos utilizados, considerará ciertas pautas de acción, con sentido coeducativo, incardinables en cualquiera de los modelos defendidos desde una posición teórica. Estas pautas, seguidas para evitar posibles sesgos sexistas, podrían ser a modo de ejemplo la presentación de modelos que sean masculinos y femeninos, tanto en lo que se refiere al contenido como a la forma de movimiento. Dirigirse con el mismo tono y léxico a los niños y niñas en cuanto a alabanzas, explicaciones, refuerzos..., propiciar parejas mixtas en las tareas que lo permitan, etc...

Para la resolución de problemas, el maestro o la maestra intentarán conocer por igual los intereses y motivaciones de los niños y niñas y proponer problemas que sean significativos para unos y otros. Los métodos o estilos que fomentan la individualización serán más susceptibles de proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio al

centrarse en las características personales de los alumnos y alumnas, esto es visible en actividades que ayuden a desarrollar una mayor autoestima en las chicas mediante actividades motivantes y no complejas en su realización.

Tratamiento Educativo a través de las Actividades

Las actividades de enseñanza y aprendizaje, deben de tener diferentes niveles de dificultad o de ejecución para adaptarse a las características individuales abarcando contenidos de tipo conceptual y procedimental, fomentando las actitudes no sexistas. Además, deben permitir que los alumnos alumnas puedan tener una cierta capacidad de decisión en relación con la misma (varia alternativas, varias soluciones,...). Por lo que es interesante proponer las actividades colaborativas sobre las competitivas, las explorativas sobre las de destreza técnica, las neutras sobre las masculinas o femeninas. Fernández (2002) afirma que en el tratamiento coeducativo de las actividades, podríamos ofertar tareas rotatorias, tareas con intercambios de roles, ante la catalogación de actividades como masculinas o femeninas.

Siguiendo a Guijarro (1995), se deberían proponer actividades que favoreciesen la libertad, la autonomía y la independencia, donde sea posible la sociabilidad, la comunicación entre todo el alumnado, la convivencia y tolerancia. Esta misma autora, hace referencia que las actividades más útiles y utilizadas, ya sean por su alto nivel de contenido igualitario e integrante, como la facilidad para llevar a cabo conductas de sensibilización y consecuente con el género femenino son:

- *Las actividades físicas:* El pensamiento estereotipado de la figura de la mujer frágil debe ser eliminado y por ello, este contenido debe ser trabajado por igual tanto en niños como niñas. Esto se hace gracias a la estimulación temprana de la familia y escuela, luchando contra la valoración positiva de los alumnos en

cuanto su mayor nivel de fuerza, potencia...

- *Las actividades en la naturaleza:* Las actividades realizadas en la naturaleza implican un factor extra de motivación por lo desconocido y desconocimiento del lugar. El mayor nivel de autoestima y aventura siempre va ligado a la figura masculina, dejando el papel femenino a veces en un segundo plano. Todas estas acciones en la naturaleza deberán propiciar una realización de las tareas de forma normalizada de en chicas mediante juegos de al aire libre, teatros, juegos de expresión, etc...).
- *Las actividades lúdicas:* Hay muchos juegos y actividades que no se implica componente físico pero que están ligadas históricamente al sexo masculino como las cartas, videojuegos y similares. Hay que preguntarse por el interés que puedan suscitar en las chicas y el por qué del rol masculino de dichas actividades.

Tratamiento Educativo a través de la Evaluación

Para Vázquez (1996) es necesario evaluar con técnicas que no sean simplemente cuantitativas pues dado el retraso histórico en el desarrollo de las cualidades de la mujer estas seguirán estando en desventaja, con lo que, por añadidura, los esfuerzos de los docentes recaerán más sobre los varones porque se espera más de ellos.

La evaluación ha de hacerse con respecto a los logros personales, no con arreglo a una norma o marca prefijada y establecida de antemano. Tal procedimiento cuantitativo, en Educación Física, puede convertirse en una evaluación discriminatoria, sobre todo si se hace en términos de rendimiento ya que alumnos y alumnas suelen partir de situaciones diferentes.

Igualmente, una referencia normativa en la evaluación puede suponer un refuerzo negativo para la autovaloración y motivación futura hacia la actividad física de las alum-

nas. Para evitar dicho sinsentido, la propuesta curricular para la Educación Secundaria ofrece numerosas posibilidades correspondientes con una evaluación coeducativa, centrada desde instrumentos como registros de sesiones o anecdotarios útiles para la valoración del trabajo desarrollado con respecto a diferentes contenidos. Por último, es imprescindible manifestar que la coeducación es una tarea de equipo, que precisa de proyectos de intervención elaborados participativamente y que cuenten con el consenso de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los diferentes tipos de evaluación existentes deben de complementarse, teniendo en cuenta la valoración de las conductas motrices en diferentes tareas, conociendo las posibilidades o evolución de las capacidades y ritmos individuales de aprendizaje entre otros (Lasaga y Rodríguez, 2006).

Difícilmente se podría transmitir al alumnado una visión integradora, tolerante, democrática e igualitaria de la educación si en la misma organización, que dice promover estos valores, se observan conductas competitivas, excluyentes y segregacionistas. Tampoco es de recibo que, en centros que se autodenominan coeducativos se den con asiduidad comportamientos sexistas y desigualitarios.

Conclusiones

Todos los datos y estudios reflejados en el presente trabajo pretenden reflexionar sobre la situación actual que ocupa el ámbito de la coeducación en nuestro país y de manera más explícita, en el sistema educativo a nivel estatal, autonómico y de los propios centros. Además, es necesario destacar la necesidad de incitar y promover la actuación del profesorado en el fomento de la igualdad de género desde edades muy tempranas, siempre realizada de forma muy natural y con actitud férrea y tajante ante situaciones de injusticias y de discriminación tanto dentro del ámbito educativo como fuera. Por ello, con el presente trabajo se ha pretendido reflexionar sobre las tendencias de comportamientos actuales dentro y fuera del ámbito educativo en nuestro país, reconociendo los problemas existentes que existen sobre el tratamiento de contenidos sexuales e intentando aportar posibles actuaciones y formas de abordar el problema desde nuestro punto de vista. Ésta es, la única manera en la que se puede atajar este problema actual y evitar situaciones futuras que conlleven en determinados casos, la presencia de dramáticos episodios de violencia de género en la sociedad, convirtiéndose en la verdadera lacra de la convivencia familiar del siglo XXI.

Referencias

- Álvarez, C. (1995). *El currículum oculto y sus manifestaciones. Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao.
- Cremades, M. (1991). *Materiales para Coeducar*. Madrid: Mare Nostrum.
- Cremades, M. A. (1995). La coeducación como propuesta. En S. Acuña Franco (Coord), *Coeducación y tiempo libre* (pp. 13-45). Madrid: Popular.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- Instituto Universitario Europeo (2009). Negro salario. Ocupamos el puesto 19. *Eccus*, pp. 14-16.
- Fernández, E (2002). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades. En F. Sánchez (coord.), *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice-Hall.
- Fernández Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. La Educación Física en la Escuela. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 15-32.
- Foster, V. (1992). Different but equal? Dilemas in the Reform of Girls' Education. *Australian Journal of Education*, 36, (1), 53-67.
- González, C; Cecchini, J.A.; Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36 (1), 27-38.

- Grau, X. y Margenat, M. (1992) El juego y los modelos de género. En M. Moreno (Coord.), *Del silencio a la palabra* (pp. 47-59). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Madrid: Paidós.
- Guijarro, C. (1995). Análisis de una propuesta coeducativa en el tiempo libre. En S. Acuña Franco y cols. (Coord.), *Coeducación y tiempo libre* (pp. 159-167). Madrid: Popular.
- Lasaga, M.J. y Rodríguez, C. (2006). *La coeducación en la Educación Física y el deporte escolar: Liberar Modelos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Mujer y Deporte*. Madrid: Instituto de la mujer. Comunidad de Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversalidad*. Madrid: SGT.
- Prados, C. (1999). El ánimo y el ánimos de la Educación Física. La Educación Física en la Escuela. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 14-22.
- Rubin, G. (1975). *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*. Conac y T/Uam. Iztapalapa.
- Trepal, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, (pp.95-110). Barcelona: Inde.
- Torre, E. (1998). La coeducación en la Educación Física". IV Jornadas Andaluzas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física. Las Áreas Transversales. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada.
- Vázquez, J. (1995). *La niña y el deporte: la motivación para el deporte y los valores de la niña*. Actas del Congreso Científico Olímpico. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.
- Vázquez Gómez, M. (1996). *Educación Física y Coeducación. Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp.
- Vázquez, B. (1996) Educación Física y coeducación. En V. García Hoz, (Dir.), *Personalización en Educación Física*, (pp. 321-336). Madrid: Rialp.
- Vázquez, B. y Álvarez, E. (1990). *Coeducación*. Madrid: M.E.C.
- Walkerdine, V., Lucey, H. y Melody, J. (2001). *Growing up Girls: psychosocial explorations of gender and class*. London: Palgrave.

Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil

Rosario Beresaluze Díez

Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana

El presente artículo tiene como objetivo principal mostrar los fundamentos y la eficacia del modelo de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia (Italia), como modelo de calidad a implementar en la etapa de Educación Infantil en España. Para ello se definen los rasgos e indicadores que deben tener las escuelas de calidad, y que se constatan en las mencionadas escuelas. La orientación metodológica utilizada es de tipo descriptivo-cualitativo, mediante trabajo de campo y observación participante. Al final llegamos a la conclusión de que Reggio Emilia es un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo porque le cabe en su haber el gran mérito de conseguir que la teoría y la práctica estén al mismo nivel, y que ambas alimenten el discurso pedagógico.

Palabras clave: educación infantil, escuelas reggianas, modelo de calidad, capacidades, creatividad

The reggio schools as a high quality educational model for preschools. The main aim of the article is to show the fundamentals and the effectiveness of the model of the municipal preschools in Reggio Emilia (Italy), as a quality model to be implemented in the Preschool Education Stage in Spain. The features and indicators quality schools should have are found within the above-mentioned schools. The methodological orientation is qualitative, through field work and participating observation. Reggio Emilia is a generalizable and alternative referent to the curricular model of our educative system. It is much to the credit of this approach to achieve that policy and practice are at the same level and that both nourish the pedagogical discourse.

Keywords: preschool education, Reggio schools, quality model, abilities, creativity

La educación infantil, en España, necesita cambios. El sistema educativo en nuestro país se encuentra ante un problema serio y creciente: niveles bajos de lectura, fracaso escolar, problemas de disciplina, abandono de estudios y violencia escolar. Esto es claramente verificable a través de los últimos *Informes Pisa*. Andreas Schleicher, director de dichos informes, que han sacudido la educación de muchos países al compararlos entre sí, admite los progresos de España en

sólo dos generaciones, pero asegura que necesita mejorar mucho más.

Sabemos que los niños de tres a cinco años se encuentran en el umbral de la inteligencia operatoria y sienten la necesidad de crecer intelectualmente. Sin embargo, las escuelas desperdician la última oportunidad de potenciar aquello en donde reside la fuerza natural de todo ser humano, y se considera la lectura como indicador único de rendimiento escolar. A esto hay que añadir que los principios sobre los cuales se sustenta la intervención psicopedagógica no se actualizan ni contemplan los avances científicos modernos como las neurociencias, por lo que se producen serias lagunas educativas en el sistema escolar.

Además hay un robo al tiempo de la infancia marcado por la mucha productividad y el poco placer. “La escolarización cada vez en edades más tempranas va delegando en la institución escolar competencias educativas que no puede, ni debe asumir. La escuela cumple una importante función como coeducadora y, a veces, como compensadora de diferencias sociales y de oportunidades. Pero la personalidad del niño, su carácter, su equilibrio y su afectividad, en definitiva, la base de su educación está en la casa y si todos entendemos que eso es así, podemos comenzar, quizás, a cambiar el modelo de escuela que ahora tenemos” (Coordinadora Gallega, 1999).

No conviene olvidar, no obstante, que existe otro tipo de centros no convencionales que rompen con la lógica del orden escolar establecido y que asumen la relación educativa de manera radicalmente distinta, como las escuelas de Reggio Emilia. Estas experiencias, además de su valor en sí, sirven para repensar el sentido y la vigencia de la institución escolar. “En general son instituciones que ponen el acento en la relación educativa —más allá de la mera cognición—, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad” (Contreras, 2004 p. 9).

“Lo que realmente necesitamos es un cambio de mentalidad. Necesitamos una escuela que no sólo transmita información, sino que ayude a construir activamente. Una escuela donde el aprender se convierta en pensar, y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje” (Garrido y Grau, 2001 p.13).

El objetivo de la investigación, al que hace referencia el presente artículo, es definir los rasgos de las escuelas reggianas como rasgos de calidad a implementar en los centros educativos españoles (formación y experiencia del profesorado, clima del aula, libertad de iniciativa, participación de los padres, etc.).

El método empleado tiene carácter descriptivo-cualitativo. Mediante los trabajos de campo realizados se recopilan detalles descriptivos sobre qué, dónde, cómo y por qué de una actividad socio-educativa.

Para la obtención de información sobre las escuelas de Reggio Emilia, hemos consultado diversas fuentes como manuales, ponencias, revistas, páginas y documentos de internet. Asimismo, hemos empleado algunas herramientas de recopilación de datos como entrevistas con profesionales de la educación que habían participado en la experiencia reggiana. Igualmente, hemos realizado observaciones directas en las visitas a las escuelas.

Destaca como fuente primaria un manual que compila conversaciones mantenidas entre Loris Malaguzzi y destacados profesores de universidades americanas como Carolyn Edwards de la Universidad de Nebraska y Lella Gandini y George Forman de la Universidad de Massachussets. Un tema central de estos intercambios responde al interés suscitado en Estados Unidos por conocer las bases teórico-prácticas del proyecto reggiano, que luego dio lugar a una publicación en inglés denominada *The Hundred Languages of Children*.

Las escuelas reggianas. Un modelo educativo de calidad

Los rasgos de calidad de las escuelas de Reggio Emilia se resumen en la figura 1.

En la figura se pueden observar los factores de calidad que según el método de Reggio se deben tener en cuenta y que se detallan a continuación:

Profesorado y formación

Zabalza (1996) habla de las escuelas del norte de Italia como de un modelo de escuela infantil que nace de las actuaciones cotidianas de las educadoras, con un repertorio de hipótesis propias, científicamente fundadas y verificables. Estas escuelas se basan constantemente en la propia reflexión y en la acción práctica.

Por otra parte, el poder del educador no es el de una autoridad ya dada, sino el del experimentador, el de alguien que ayuda. El estudio de las estrategias cognitivas por parte de los profesionales de Reggio ha constituido uno de los temas privilegiados de la

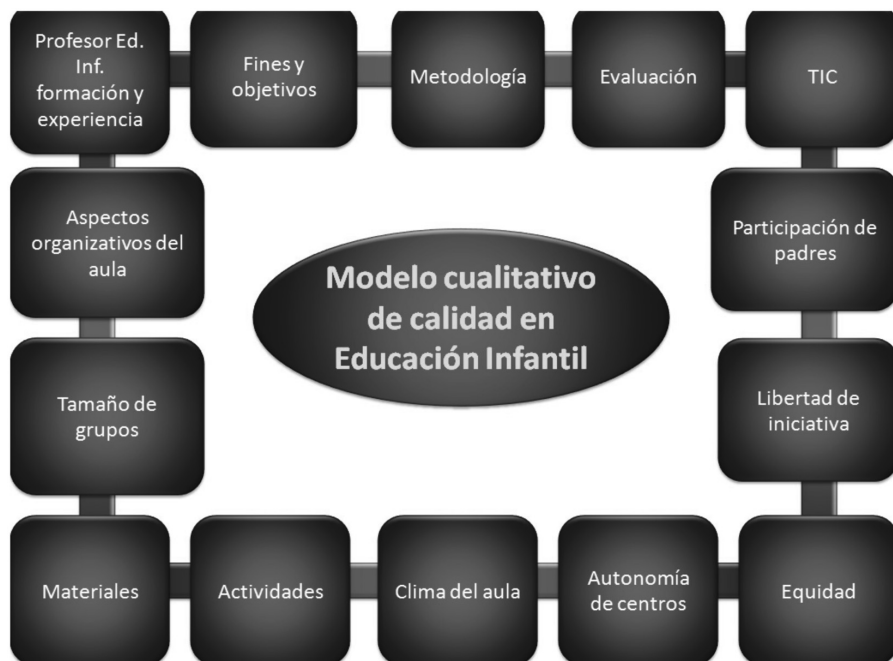


Figura 1. Factores de un modelo de calidad educativa. Adaptado de Ruiz de Miguel y García. (2004).

práctica y reflexión pedagógica en los últimos años. Esto favorece el equilibrio entre la iniciativa infantil y el trabajo dirigido. Además, en Reggio aprendieron de Dewey y de Piaget que el profesor debería permitir a los niños plantearse sus propias preguntas y perseguir sus propias soluciones.

Cuando termina el tiempo de permanencia de los niños en las escuelas, el profesorado dedica unas horas al día a comentar en grupo su actividad diaria, a intercambiar ideas, a una puesta en común, y a una reflexión en grupo, en la que muchas veces hacen partícipes a los padres, así como a preparar actividades para los días siguientes. Todas las escuelas están relacionadas con el centro de coordinación pedagógica, que se encuentra ubicado en el edificio de *Reggio Children Internacional*.

Para trabajar en las mencionadas escuelas, los profesores reciben una formación profesional de un ciclo formativo de tres cursos, y han de superar una entrevista en la que se tiene muy en cuenta el currículum. Si supera-

ban este proceso, obtienen un contrato de trabajo de tres años, renovables sucesivamente por otros tres. Para cada renovación deben presentar un proyecto innovador para ser aplicado en su actividad cotidiana en las escuelas.

Malaguzzi, iniciador y genio-guía de estas escuelas italianas, siempre aspiró a la amplia formación en los educadores, lo que él denominaba *espesor cultural común*, que llenara al maestro de recursos originales y creativos (citado por Edwards, Gandini, y Forman 1993).

Fines y objetivos

La escuela infantil reggiana no pretende estar encasillada en el marco de modelos centrados en objetivos didácticos jerarquizados que son propuestos de forma lineal, pero tampoco en el marco de conceptos de fondo tendentes a dejar mucha parte de la actuación en lo implícito y en lo espontáneo (Zabalza, 1996).

El objetivo principal de las escuelas italianas es el desarrollo armónico integral de

los niños. Abarcan más campos de desarrollo, no se centran sólo en el aspecto curricular, por otra parte importante, pero no el único. A su vez fomentan mucho la creatividad a través del arte, que es otro de los caminos de desarrollo de los niños. Consideran que hay muchos “lenguajes” en los alumnos que se deben fomentar al máximo.

Metodología

Es necesario considerar que el trabajo original e inspirador, como el de Reggio, procede de una combinación de estructura y acción, pero si bien la primera puede ser regida por leyes, la segunda no: surge del compromiso y la lucha individual y colectiva.

El profesor no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas. El docente, a través de la documentación, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, vuelve a ver las experiencias con los niños y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos. A este proceso se denomina *progettazione* (especie de planificación a largo plazo).

El mencionado proceso supone una tarea constante, ardua y al mismo tiempo gratificadora. Los enseñantes han desarrollado sistemas muy detallados para registrar todo lo que ocurre, con la claridad suficiente para que cualquier persona interesada en el progreso individual o colectivo de los niños pueda interpretar estos registros.

Se emplea el principio de Dewey de *learning by doing*. En Reggio los niños no realizan indagaciones individuales. Trabajan colectivamente implicados en la “intersubjetividad”, es decir, llegar a la comprensión mutua de lo que los otros tienen en mente (Edwards *et al.*, 1993). Según Dahlberg (2005), su metodología constructorista social les hace considerar al lenguaje como un elemento productivo.

Los docentes de Reggio refieren que el educador tiene que estar siempre en una esfera dubitativa, ser capaz de sorprenderse de lo que no espera. Hoyuelos (2004 p. 172) señala que “sus intervenciones tienen que ser siempre hábiles, delicadas, silenciosas, poco

clamorosas, basta con que los niños sientan su presencia, que están con ellos, ya que esto les da la confianza y la conciencia –que siempre deben tener– de lo que acontece y aprenden. Tiene que ser un investigador permanente, también empíricamente”.

Se debe tener en cuenta que los profesores en Reggio no trabajan solos, trabajan por parejas. Se trata de una deseable complementariedad, trabajan conjuntamente para salir de la soledad y de una tradicional y malentendida autonomía y libertad didáctica. Trabajan por proyectos, atendiendo a los intereses de los niños y en ellos muchas veces también colaboran los padres. Las cualidades fundamentales de Reggio son la interacción cotidiana entre los enseñantes, los alumnos y, en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad. La interacción también es constante entre los alumnos y los profesores, sus colegas especializados, el pedagogo y el profesor de taller.

Asimismo, se dedica mucho tiempo a preparar la exposición inicial de las experiencias que podrían constituir temas a desarrollar durante las semanas siguientes. La tarea de documentar con todo detalle las discusiones, las acciones, las reacciones, los proyectos y los trabajos de los niños corre a cargo del personal docente (Gardner, 2004).

Evaluación

La evaluación en Reggio es continua y diaria, con sus estrategias de anotaciones de cualquier información importante en el momento, y que es comunicada a los padres de forma inmediata. Es una evaluación colegiada porque participan y son informados todos los profesionales que intervienen con los alumnos.

Estructura física del aula y aspectos formales y organizativos del aula

Al visitar las escuelas reggianas, es posible observar que todo está pensado por y para los niños. El aula se abre al resto del edificio y al entorno constituido generalmente por jardines muy frondosos. El alumno, aunque pertenece a un aula determinada, se mueve libremente por todas ellas, como si

el espacio entero le correspondiera y perteneciera, y no hubiera limitaciones.

Generalmente los colegios están ubicados en antiguos chalets de grandes dimensiones acondicionados para la labor educativa. En Reggio conceden mucha importancia al “ambiente”, al que Malaguzzi denomina de manera acertada el *tercer educador*.

El concepto de espacio-aula es superado por algo más amplio que tiene su prolongación en el *taller*, espacio donde trabajan a diario. Efectivamente, existen centros de interés, talleres y rincones. Es común observar a los niños en actividades autónomas. Disponen de gran cantidad de recursos materiales, muchos de ellos procedentes de Remida que es el centro de recepción y distribución de los materiales sobrantes a los que se les puede dar uso educativo. Cada escuela hace pedidos periódicamente al mencionado centro de recursos materiales.

En un lado de las aulas suele haber bancos de madera, una especie de tarimas, para que los niños se puedan sentar en las puestas en común de sus actividades y también para la celebración de sus asambleas. Todos los adornos de las paredes, ventanas y paneles informativos están realizados por los niños.

Las cualidades fundamentales de Reggio son la interacción cotidiana entre los enseñantes, los alumnos y, en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad. La interacción también es constante entre los alumnos y los enseñantes del aula, sus colegas especializados, el pedagogo y el profesor de taller.

Ratio y tamaño de los grupos

La ratio no es un componente determinante (15-20 niños por aula) en la calidad en las escuelas reggianas. Cuentan con dos profesionales por aula además del *atelierista* con el que trabajan a diario, por lo que la dinámica de atención a los niños es muy variada.

Se trabaja en grupos reducidos, generalmente de tres niños/as, que están habituados a interactuar sin la intervención directa del adulto.

Materiales

En Reggio, ciudad educadora, todos los estamentos coordinados por el ayuntamiento están volcados en las escuelas infantiles. Reggio es una ciudad industrial de alto nivel económico, que colabora activamente en la dotación material y de recursos a las escuelas.

En este sentido, Dahlberg (2005), cuando afirma que la acción humana tiene un papel vital que desempeñar a través de la filosofía y la práctica pedagógica, pero la estructura no puede ser nunca ignorada. No hay nada en nuestra perspectiva posmoderna que justifique unas instituciones para la primera infancia pobres en recursos y administrativamente fragmentadas, como tampoco, sin duda, las terribles desigualdades sociales y económicas entre niños y entre familias.

El método de Reggio invita a los niños a explorar con comodidad, y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social. Después las obras que han creado se exponen para que los padres, otros niños y los miembros de la comunidad puedan observarlas, aprender de ellas y apreciar el cuidado con que han sido realizadas. Muchas de las obras inspiradas en los temas explorados acaban apareciendo en libros, en exposiciones itinerantes y en murales de la propia escuela y de otros centros.

Actividades

Las actividades son múltiples y variadas debido a la gran cantidad de materiales que disponen y a la organización del aula, que está pensada totalmente para los niños. Lo que los niños aprenden se hace presente durante el proceso de autoconstrucción y de construcción social. Los niños se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales (Rinaldi, 1993).

En cada una de las clases de estos centros, los niños dedican varios meses a explorar un tema de interés. Son temas que atraen a los niños pequeños porque ofrecen una rica estimulación sensorial y plantean enigmas fascinantes; por ejemplo, se abordan temas como la luz del sol, el arco iris, las gotas de lluvia, las sombras, la ciudad, una ciudad para hormigas, los campos de amapolas,

un parque de atracciones para pájaros contruidos por los niños y el funcionamiento de las máquinas de fax.

Los talleres invitan a romper con lo cotidiano, a salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas ya que permiten evadir las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, mesurables, para buscar, a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva.

Clima del aula

Para construir un espacio relacional, los pedagogos de Reggio Emilia han cruzado las fronteras entre razón e intuición, cognición y emoción, cuerpo y alma, lógica y fantasía. Éstas son las fronteras que han caracterizado el pensamiento occidental desde la ilustración.

Los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto permiten un aumento de la consciencia de las conexiones entre todas las cosas. Según Gardner, (2004) Reggio estimula el cultivo y el desarrollo de inteligencias y representaciones múltiples, ofreciendo un sólido conjunto de vías de acceso a las nociones de verdad, belleza y bondad que valora la comunidad

De igual modo sorprende ver cómo se cultivaba la imaginación, y cómo se refuerza el sentido de lo posible en los niños. Es la expresión de algo muy enraizado en la ciudad misma, algo muy de Reggio. Lo primero que se percibe en esas escuelas es el respeto entre los seres individuos, fuesen niños, educadores, padres o la comunidad en general.

Equidad

Donde destacan las escuelas de Reggio es en el tipo y la calidad de las actividades que los niños llevan a cabo con regularidad, en la manera profundamente afectuosa y respetuosa con que los enseñantes interactúan con los niños y entre sí, y en la gratuidad de la educación en todo el municipio, donde asisten cerca de la mitad de los niños de la zona (*carácter compensador*).

En estas escuelas italianas, se establece una relación de igualdad y de gran respeto

hacia los menores y hacia sus padres con los que forman una gran comunidad educativa.

Ayudan al que más lo necesita y respetan los tiempos de maduración. No tienen prisa. Lo terrible para Malaguzzi es prede-terminar a un ser que está creciendo. Y que crece en la incertidumbre. Ésta es su ética del respeto a la infancia (Hoyuelos, 2004).

Respeto a la libertad de iniciativa

Malaguzzi privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza. Para este pedagogo, el objetivo de la enseñanza no es donar aprendizajes, sino ocasionar diversas condiciones de aprendizaje (Hoyuelos, 2004).

Practicar la escucha es decisivo para que el niño construya un sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de comunicar. Escuchar –para el pedagogo de Correggio– es un arte para entender una cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar, y desear.

La escucha es, tanto para Malaguzzi (1993) como para Rinaldi (1999), el tiempo justo y subjetivo para que cada niño pueda mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados. Por ello, cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una *pedagogía del escuchar*, un enfoque basado en el acto de la escucha más que del habla (Rinaldi, 1993).

Participación de los padres

Es posible abrir la puerta a la posibilidad de una infancia de múltiples relaciones y oportunidades en la que tanto el hogar como la institución para la primera infancia tengan funciones importantes y complementarias, pero distintas (Dahlberg, 2005).

Las relaciones entre niños, padres, pedagogos y sociedad ocupan el lugar central de todo lo que hacen. Para ellos la escuela es como un organismo vivo, integral, un lugar de vidas y de relaciones compartidas entre adultos y multitud de niños (Malaguzzi, 1993). Y es que nada ni nadie existe fuera del contexto y de las relaciones.

Se parte de la convicción de que la familia es un recurso educativo y la escuela in-

fantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de revalorizarla y potenciarla en esa función.

De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En la visita a Reggio, así como en el vídeo realizado por el Ayuntamiento de la misma ciudad sobre la escuela Diana, se puede constatar que la escuela cuenta con modernos instrumentos de información y comunicación. Los niños disponen de ordenadores, impresoras, reproductores. Sin embargo, cabe destacar que, por encima de todo, priman los talleres y las actividades manuales que se desarrollan.

Descentración y autonomía

Provocar una crisis en el pensamiento de las personas puede ser creativo, puede abrir nuevas posibilidades y expectativas, preguntas y soluciones alternativas, oportunidades de nuevas interpretaciones y maneras de ver las cosas, imágenes de futuro accesibles que no reflejen una añoranza nostálgica del pasado ni asuman una actitud pesimista.

Reggio no es un modelo estable que produce resultados predeterminados, sino un modelo en el que la duda y la incertidumbre, el cambio y la innovación son siempre bienvenidos. Reggio Emilia ha sido capaz de romper con los procesos de normalización, estandarización y neutralización para abrirse camino hacia la diversidad, la diferencia y el pluralismo, promulgándolos al mismo tiempo (Dahlberg, 1995).

Conclusiones

Es posible concluir, a partir de lo expuesto anteriormente, que Reggio Emilia es un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo.

El sistema educativo español debe plantearse una forma muy distinta de comprender la primera infancia y sus instituciones. El modelo de las escuelas de Reggio Emilia constituye una experiencia excepcional. Sin embargo, transplantarlo a nuestro contexto no es tarea fácil; en primer lugar, porque Reggio se encuentra en un rincón del mundo poco corriente, con una tradición de participación ciudadana casi milenaria.

Quizá lo más difícil de imitar sea que el personal de Reggio está totalmente entregado a su trabajo, dedicando muchas horas extras a la escuela.

Además, Reggio ha añadido otras cuestiones importantes: la investigación, la documentación y la *progettazione*. En Reggio se entiende la enseñanza como un arte, y este arte forma parte del desarrollo profesional docente.

A partir esta experiencia enriquecedora, que optimiza la calidad de la educación, creemos que no podemos seguir insistiendo y priorizando el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de educación infantil como eje central del proceso de enseñanza. Se precisa un nuevo modelo basado fundamentalmente en el aprendizaje y que deje obrar libremente al niño para que pueda desarrollar sus múltiples lenguajes.

Se debe seguir con una pedagogía singular que considere a cada niño sujeto de derechos propios, con una metodología adecuada a sus capacidades, que se plantee el aprendizaje por descubrimiento y que fomente el desarrollo de la creatividad, así como la relación y comunicación entre iguales basada en la libertad, el respeto y la tolerancia.

En este reto podrá orientar el modelo de hacer de Reggio Emilia, siempre que se tenga en cuenta el concepto de neuroplasticidad y las etapas de desarrollo óptimo de los primeros años de vida en los niños, que coincide con la etapa de educación infantil.

En España los centros se han abierto al entorno, a los padres, pero falta la consolidación de esa participación. Las escuelas no sólo están para dar servicio y para abrirse al entorno, también necesitan recibir.

Los docentes necesitan más ayuda. Mucha tarea de trabajo social y burocracia interfieren en su trabajo. Las ciudades y pueblos deben convertirse en ciudades y pueblos educadores, siguiendo el ejemplo de Reggio y otras ciudades en el mundo. Por

ello, una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más cooperativas. Se debe implementar la figura del atelierista, que no existe en el sistema educativo español en la actualidad.

Referencias

- Bruner, J. (2004). Reggio: Una ciudad de cortesía, curiosidad e imaginación. *Infancia en Europa*, 6 41-42.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17
- Coordinadora Gallega de MRPs. (1999). Una organización escolar uniformada en esta etapa perjudica a la calidad de la enseñanza. *Escuela Española, Foro de Debate*, 3420, 18
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gardner, H. (2004). Los cien lenguajes a reforma renacida. En *Infancia en Europa* 6 11-13.
- Garrido, M., Grau, S. (2001). *Currículum cognitivo para educación infantil*. Alicante: Ecu.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawtorne, New York: Aldine de Gruyter.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (1993). *The Emergent Curriculum and Social Constructivism*. Norwood: Ablex.
- Ruiz de Miguel, C. y García, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de educación infantil. *Revista Bordón*, 56, 317-328.
- Strauss, A., Corbin, J. (2004). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Universidad Antioquia.
- Zabalza, M. A. (1996). *La calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Revisión de libros

El aprendizaje autónomo en Educación Superior

Joán Rué (2009)

Madrid: Narcea, 270 páginas

La evolución de la sociedad actual hacia una sociedad del conocimiento provoca que las instituciones dedicadas al mismo también evolucionen y entren en procesos de cambio que afectan entre otros factores, a sus pautas organizativas, funcionales y de trabajo. En este sentido, la Educación Superior va a jugar un destacado papel en los nuevos contextos generados por lo que es necesario avanzar en el desarrollo de reflexiones y de propuestas de enseñanza y aprendizaje que encajen con los presupuestos del nuevo modelo de sociedad, lo que plantea el establecimiento de nuevas prácticas que en buena medida procederán de las experiencias docentes que sean impulsadas, de manera que si queremos promover unos aprendizajes de calidad en el alumnado es necesario implementar unos eficaces procesos de enseñanza.

El autor con esta obra, pretende proporcionar argumentos y recursos para la acción docente que faciliten la planificación y el desarrollo del currículum, potenciando la autonomía de los estudiantes en sus propios aprendizajes.

El libro está organizado en tres grandes apartados: justificación de un énfasis sobre nuevas formas de aprender, la planificación de la intervención formadora y la reflexión sobre el currículum y dentro de ellos se integran los diferentes capítulos, en el primero de ellos se plantea la justificación de la necesidad de articular las ofertas educativas en función de los cambios sociales y productivos ya que éstos afectan a la forma de aprender y de enseñar en el contexto de la Educación Superior. El segundo capítulo está dedicado al análisis de la noción de conocimiento para exa-

minar el sentido de la formación en competencias. Se dedica el tercer capítulo al aprendizaje autónomo, sus conceptualizaciones así como sus enfoques, justificando porqué el autor lo considera una de las principales claves del éxito formativo.

El cuarto capítulo se considera el aprendizaje autónomo como una competencia que explícitamente debe desarrollarse y ejercitarse, se señala la importancia del clima del aula como elemento motivador siendo el aula un elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Se dedica el quinto capítulo a la necesidad de contar con diversos recursos y herramientas tanto para el trabajo individual como el grupal y en este sentido se proponen diferentes herramientas dirigidas tanto al profesorado como a los estudiantes que favorecen un nivel superior de implicación en los aprendizajes, así se proponen herramientas para jerarquizar conceptos, representaciones para afrontar problemas, recursos para contrastar la información, representaciones gráficas para describir secuencias, etc., se dedica un apartado al análisis del aprendizaje autónomo mediante las TICs y concluye el capítulo señalando la importancia de la evaluación en la mejora de los aprendizajes. El sexto y último capítulo justifica la necesaria integración del currículum en una propuesta formativa que pretenda un aprendizaje más autónomo y de mayor calidad.

La propuesta presentada en esta obra exige modificaciones no sólo en las personas directamente implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje como son los estudiantes y el profesorado sino también en las instituciones y centros educativos que deben asegurar unos entornos de trabajo acordes con las exigencias de los nuevos contextos emergentes.

Revisado por:
MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ
Universidad de Oviedo

EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD.

Un tema para debate dentro y fuera de las universidades

Antonio Pulido San Román (2009)
Madrid: Publicaciones Universitarias,
298 páginas

La Universidad no puede entenderse sin tener presentes los condicionantes normativos, estructurales, funcionales, simbólicos y actitudinales que se van entrelazando históricamente porque generan culturas organizativas peculiares desde los principios, los símbolos, los valores y las prácticas que las sustentan. Actualmente, el neoliberalismo, el desarrollo tecnológico, la globalización y la sociedad del conocimiento se van consolidando como macro-tendencias que exigen una reinterpretación continuada del sentido y valor de los saberes, la cultura el ocio, las relaciones sociales y las actividades laborales porque impregnan en la economía, el trabajo, la educación, la formación, los valores... y, como es lógico, sobre las decisiones en las políticas interestatales, nacionales, autonómicas, locales e institucionales.

Esta obra pone sobre la mesa de juego a lo largo de sus diferentes capítulos los grandes temas que afectan a la universidad en el momento actual y suministra distintos materiales de consulta y ampliación además de opiniones de personalidades relevantes vinculadas directa o indirectamente con el mundo universitario. Entre otros destacan dos premios nobel (Richard Ernst y Lawrence Klein), tres rectores (Gregorio Peces-Barba, Ángel Gabilondo y Juan Vázquez); dos empresarios con una visión global (Eduardo Montes y Juan Rodríguez-Inciarte) y tres expertos reconocidos internacionalmente (Framcosco Marcellán, Emilio Fontela y José-Ginés Mora).

El libro se estructura en tres partes. Se inicia con una introducción general donde se plantea la complejidad del espacio universitario en la sociedad actual. El capítulo introductorio plantea el debate Bolonia/Anti-Bolonia destacando algunos puntos controvertidos asociados al papel del mercado, la empresa, la empleabilidad o la competencia. Este planteamiento le permite ir dotándose de recursos argumentales para proyectar a las universidades haciendo el futuro próximo justificando la conveniencia de revisar su misión en la sociedad del conocimiento.

La segunda parte, focaliza la atención en las estrategias universitarias de futuro, evaluando motores del cambio, tendencias, posibles escenarios alternativos y planes de actuación articulando

una perspectiva global desde la que pretende integrar los marcos europeos de educación e investigación.

La tercera y última parte, aporta reflexiones y propuestas en la búsqueda del camino a seguir en un futuro incierto donde hace referencias a la necesidad de repensar los sistemas de gobierno y financiación de las universidades, así como revisar la forma de abordar su función docente, investigadora y de integración con la sociedad en su conjunto a través de la denominada "tercera misión".

En este contexto se plantean unos retos comunes a los que tendrán que enfrentarse las universidades del futuro -cambios en el tipo de alumnos, mayor flexibilidad en la elección de programas de estudios y en la forma de seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje, cooperación creciente entre las universidades, incremento de programas interdisciplinares y en colaboración con instituciones extra-universitarias, especialización para cada universidad en un entorno de competencia creciente con otros centros de educación superior, transformación organizativa profunda, prioridad a la movilidad de docentes y alumnos así como la formación en idiomas, reequilibrio entre la función educativa, de investigación y de investigación cooperativa frente a la individual...- independientemente de que sus repuestas deban ser diferenciales en base a si situación de partida para lo que será necesario realizar tareas complejas de diagnóstico y al entorno en que se ubiquen.

Se cierra el libro con un epílogo en el que se reconoce el sacrificio personal y colectivo que supone recorrer el proceso de cambio y que este camino debe labrarse por los propios universitarios pero con apoyos externos bien de las propias Administraciones Públicas que ayuden a definir líneas de juego compatibles con la autonomía universitaria y con su diversidad pero también de las empresas y de los organismos públicos y privados apoyando con su experiencia, valorando la tarea universitaria y contribuyendo a su financiación.

Una vez leído el libro las sensaciones sobre las posibilidades de cambio y mejora en nuestras universidades es positivo pero también queda de manifiesto que cualquier propuesta de cambio exige considerar reflexivamente los entornos e in-entornos de las universidades atendiendo a los principios que inspiran el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. La tarea no será fácil ya que son muchas las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres que van surgiendo, más cuando se van poniendo de relieve las problemáticas asociadas a los proce-

sos de reestructuración -fusiones de centros universitarios, puesta en marcha de grados, másters y doctorados...- pero sobre todo a las necesidades de reculturización de los agentes educativos implicados porque el proceso será más o menos traumáticos en base a las interpretaciones que se hagan en las distintas unidades organizativas, de las decisiones que se adopten con las áreas minoritarias o de las actitudes que se manifiesten hacia los

grupos de oposición, entre otras cuestiones. En cualquier caso, lo que no podemos olvidar es que el futuro de la universidad, nuestro futuro, tendremos que construirlo entre todos desde la colaboración.

Revisado por:
EMILIO ALVAREZ ARREGUI
Universidad de Oviedo

aula abierta

PUBLISHING RULES

1. *Aula Abierta* is a biannual publication (June and December), in the multidisciplinary fields of Psychology and Education. It accepts papers of empirical and theoretical character in any of these fields. However, over 75% of the published articles will be empirical and express the results of original research.
2. The works submitted must be unpublished and neither under review nor sent to other publisher simultaneously. That fact must be accredited by sending a letter to the editor of the magazine, stating explicitly that their work is not in other media.
3. To ensure the anonymity of the authors when sending original work, the name of the document and the number of words will be written on the first page, without any sort of reference to the authors, who will exclude all references that might identify them.
4. The originals, in MS Word format, will be sent to the e-mail of the magazine (ice@uniovi.es), and they will not exceed 6000 words (Including title, summary, references, tables, appendixes and illustrations) and they will be written in double space, on one side of the paper, with 3 cm margins and numbered on the top right corner.
5. Articles are accepted both in English and Spanish. The originals must follow the publishing rules of the American Psychological Association –APA- (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6th edition).
6. The revision of the work will be anonymous. The authors may suggest up to a maximum of four possible reviewers to evaluate their work, indicating clearly their mailing address and their e-mail. They may also indicate people they would like excluded from the revision process, whatever the reasons might be.

The title and a summary of the article (Between 150 and 200 words) must appear on the second page of the original, both in Spanish and English, as well as a maximum of five keywords, also in both languages. A shortened version of the title must be provided too. The structure of the summary will consist of “objectives-method-results-conclusion” in the case of an experimental study; and “approach-development-findings” in the case of theoretical articles.

In a separate document the author will include the title of the article, the name of the author or authors, the professional category, institution or companies involved, mailing address, e-mail and phone number.

The tables, figures, and illustrations must be numbered correlatively with numbers, indicating in the text the approximate insertion place. The maximum real size is 12 x 18 cm, including table header and/or picture footer. Each one will be attached in a separate document. They will be sent unlocked and without passwords that might prevent their management by the editing team.

7. The reception date of the original, the date the article was sent once the changes were made, and the date of the definitive acceptance will be present in each published article.
8. The copyright holder of the published articles is *Aula Abierta*. Other benefits derived from the published investigations belong to the authors. Any physical or legal person who might want to republish partially or completely any of the articles must obtain permission from the Directors, who will grant that permission with the consent of the authors.
9. Articles describing funded studies will include recognition of credit and must have the publishing consent of the financing institution. The authors are responsible for the ideas and opinions expressed in the published work, without *Aula Abierta* compromising with them. We decline any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the studies that are published in the magazine.



BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
aula abierta

Año 2009

SUSCRIPCIÓN ANUAL - (2 números al año, incluye IVA y gastos de envío)

- Suscripción personal: **15 €**
- Suscripción Librerías: **10,50 €**

FACTURA: Deseo duplicado

FORMA DE PAGO: Transferencia bancaria a:

CAJASTUR 2048-0000-21-3400152827

Nombre y Apellidos o Razón Social:

Dirección:

Código postal y población:

Telf.:

N.I.F. / C.I.F.:

Remitir en sobre a:

Revista Aula Abierta
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)
Universidad de Oviedo
Quintana, 30 - 1º
33009 Oviedo

Telf.: 985 10 50 22
Fax: 985 10 50 20
E-mail: ice2@uniovi.es

