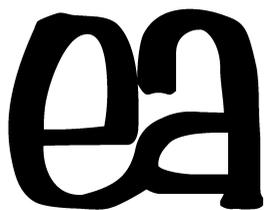




ea

Escuela Abierta
número 9 - 2006

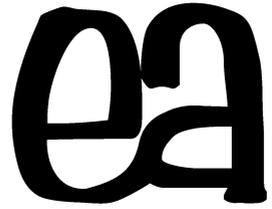
REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA
C E U



Escuela Abierta
número 9 - 2006

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA**

C E U



Escuela Abierta
número 9 - 2006

Número 9
noviembre 2006

Redacción y Suscripciones:

C.E.S. *Cardenal Spínola CEU*, Campus Universitario, s/n.
41930 Bormujos (Sevilla). Teléfono: 954 48 80 00
Fax: 954 48 80 10.

Correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com
<http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/index.htm>

ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:

**Fondo Editorial de la Fundación
San Pablo Andalucía (CEU) (Sevilla)**

Maquetación:

Francisco Pérez Fernández
Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía (CEU)

Consejo de dirección:

Dra. Carmen Azaustre Serrano
(Directora)
Dr. Francisco Pérez Fernández
(Secretario)
Dra. Marie D. Byrne
Diego Espinosa Jiménez
Dra. Beatriz Hoster Cabo
Dr. Manuel Martín Riego
Dr. José Eduardo Vilchez López
Carmen Sánchez Sánchez

Traducción al inglés:

Dra. Marie D. Byrne

Diseño de portada:

Irene Hoster Cabo

Comité científico:

Dr. Ignacio Aguaded Gómez.
Universidad de Huelva
Dr. Antonio Aguilera Jiménez.
Universidad de Sevilla.
Dr. Alejandro Gómez Camacho.
Universidad Pablo de Olavide.
Dr. José Antonio González Montero.
Inspección Educativa. Sevilla.
Dr. Manuel José Martín Polvillo.
Prof. IES de Sevilla e Investigador.
Dra. Ana M^a Montero Pedrera.
Universidad de Sevilla.
Dr. Juan Carlos Torre Puente.
Universidad Pontificia de Comillas.
Dra. Marta Orsini Puente.
Universidad Católica Boliviana de
Cochabamba.
Dr. Alberto Manuel Ruíz Campos.
Universidad de Huelva.

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa, que se publica anualmente.

- 7** **LA VIOLENCIA EN LAS AULAS**
Aquilino Polaino-Lorente
- 29** **LA "SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES": EL CASO ITALIANO. GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO Y SUS REPERCUSIONES EN LAS MODERNAS MIGRACIONES**
Sara Salvatori
- 41** **EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. LOS CASOS DE ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA, SUECIA Y ESPAÑA**
Vicent Llorent Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma
- 63** **LOS INVENTARIOS CACOGRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA**
Alejandro Gómez Camacho
- 75** **LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA UNIVERSITARIA. EVALUACIÓN INICIAL Y MEDIDAS PREVENTIVAS**
Federico Rodríguez del Ama, Diego Espinosa Jiménez y M^a Isabel Granados Conejo
- 99** **LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SUPRANACIONALES: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN**
José Antonio González Montero
- 127** **USOS EDUCATIVOS DE WIKIS**
Francisco Pérez Fernández
- 145** **LA EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE UNA VISIÓN COGNITIVISTA**
José Luis Luceño Campos
- 161** **PROPUESTA DE UN ITINERARIO CURRICULAR DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS**
Teresa Escobar Benavides, José Ignacio Seco Gordillo, José Eduardo Vílchez López

181

**LA NECESIDAD DE TRABAJAR CON PROCESOS DE
CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN COMPLEJOS**

José Pedro Aznárez López y María Dolores Callejón
Chinchilla

Experiencias en el aula

201

**APUESTA POR LA CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA
UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DEL SERVICIO DE
ORIENTACIÓN EN EL CES CARDENAL SPÍNOLA CEU**

Isabel M^a Granados Conejo, Diego Espinosa Jiménez

Memoria de educadores

223

**AMANCIO RENES ESTEBAN Y EL PENSAMIENTO
DUCATIVO DE LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA**

Ana M^a Montero Pedrera

235

**TESTIMONIO DE DOS ANTIGUOS MAESTROS
NACIONALES, MIS ABUELOS**

Enrique Manuel Puerta Domínguez

Premios IX Noche de San Pablo

Reseñas

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Correo electrónico

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

- Suscripción anual (1 número) 4 euros (más gastos de envío).
 Número suelto 6 euros (más gastos de envío).

..... de de 200

Sistema de pago

- Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU
 Transferencia bancaria a la cuenta 0182-5566-71-0011505145
 Contra reembolso

Remitir a:

Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola CEU.

Campus Universitario, s/n, 41930 BORMUJOS (Sevilla)

Tlf. 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10 • escuelaabierta@ceuandalucia.com

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

Aquilino Polaino-Lorente

RESUMEN:

la violencia en las aulas constituye hoy un hecho indiscutible y pronto a la verificación, especialmente por quienes lo sufren más de cerca: los profesores. Muchos de ellos están hoy 'quemados', lo que significa que han renunciado con dolor a su vocación de educadores, a causa del estrés, las fobias y las depresiones que padecen, causadas por la violencia de sus alumnos. Se analiza en el artículo el acoso escolar, las señales de alarma, los factores de protección y los retos que supone para el mundo de hoy.

Palabras clave: violencia familiar, violencia juvenil, aulas, alumnos, acoso escolar.

ABSTRACT:

vdgggfgfdagafdgfdgfdgd

Keywords: fgfgafadgafgfdgfgfdgfdgfdgfdgfdg.

Correspondencia con el autor: Aquilino Polaino-Lorente. Catedrático de Psicopatología. Director del Departamento de Psicología de la Universidad San Pablo-CEU (Madrid) Correo electrónico: apolaino.fhum@ceu.es

INTRODUCCIÓN

El título de esta colaboración parece más apropiado para un film o un libro de ficción que para describir la realidad de un cierto sector juvenil, tal y como se manifiesta su tozudo comportamiento. Lamentablemente no es así. Hay tal vez demasiados datos que, desde la frialdad de las estadísticas y con independencia de que sean calificados como más o menos horrorosos por el lector, demuestran la verdad que da título a esta colaboración.

Sin duda alguna, la violencia en las aulas constituye hoy un hecho indiscutible y pronto a la verificación, especialmente por quienes lo sufren más de cerca: los profesores. Muchos de ellos están hoy 'quemados', lo que significa que han renunciado con dolor a su vocación de educadores, a causa del estrés, las fobias y las depresiones que padecen, causadas por la violencia de sus alumnos.

Pero estudiemos más de cerca qué se entiende en la actualidad por violencia juvenil. El comportamiento violento implica la presencia de al menos los tres factores siguientes: (1) un acto físico dirigido a la destrucción de algo o alguien; (2) una cierta intencionalidad de ese acto respecto de su fin o propósito; y (3) el hecho de que genere consecuencias físicas que son observables.

De acuerdo con estas características, Bartol (1995) ha definido la violencia como "una agresión física destructiva intencionalmente dirigida a dañar a otras personas o cosas".

La *violencia juvenil* está tan entrelazada con la *violencia familiar* que sería muy poco riguroso tratar de estudiarlas como dos fenómenos independientes. Puede distinguirse una de otra, sin duda alguna, pues hay aspectos diferenciales que como características propias de cada una de ellas, las singulariza en concreto.

Pero más allá de estos rasgos diferenciales relevantes, son tantas las interacciones, dependencias, suplencias, complementariedades e interferencias entre ellas que resulta imposible en la práctica atenerse a una sola, sin que de hecho comparezca la otra.

Tanto en lo relativo al diagnóstico como al tratamiento, por eso, debiera estudiarse la violencia juvenil en el contexto de la violencia familiar, como se sugiere en el título de otra reciente colaboración (Polaino-Lorente, 2006).

De acuerdo con los datos facilitados por la Unidad de Orientación Familiar (UOF) de la Comunidad de Madrid (2006), durante el año 2005 se prestó atención a 1994 personas, de las que el 73% eran mujeres. El contenido más frecuente de consulta -y, en su caso, de tratamiento- fue, sin duda alguna, la vio-

lencia de los hijos contra los padres (el 44% de los adolescentes de 12 a 18 años y el 23% de los jóvenes de 19 a 31 años, respectivamente).

Las manifestaciones de la violencia filial varían con la edad de los hijos, siendo más graves entre los jóvenes ("se adueñan de la casa; les obligan a recluirse en una sola habitación o les exigen que se marchen temporalmente de casa; se niegan a asumir cualquier responsabilidad; les exigen dinero; y ni estudian ni trabajan"), que entre los adolescentes ("descalifican a sus padres; manifiestan una conducta tiránica; aparición de conflictos que se prolongan en comportamientos violentos como amenazas, empujones y agresiones").

La queja final de los padres se sintetiza en la experiencia de "haber perdido la dignidad en su vida y en su propia casa" (Informe de la Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 2006).

En opinión de Gisela Kotliar, una de las psicólogas del equipo, "cuando aparece la violencia juvenil es porque ésta subyace o está presente ya en el ámbito familiar en forma de gritos, falta de respeto generalizada, y los hijos la repiten..." (Declaraciones a ABC, 3-4-2006).

La violencia juvenil es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y que, dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad.

La violencia entre iguales o compañeros no forma parte de la violencia familiar, puesto que acontece en otro ámbito fuera de la familia: por lo general, el contexto escolar y, por eso, deberíamos referirnos a ella con el término de violencia escolar.

Sin embargo, dadas las circunstancias de edad de los hijos, habría que considerarla de alguna forma incluida en la violencia familiar, por cuanto casi siempre los padres acaban de una u otra forma implicados en ella. Este es el caso, hoy muy extendido, del acoso escolar (*bullying*) y de la violencia de los alumnos hacia sus profesores, de la que me ocuparé a continuación.

Pero no todas las causas de la violencia juvenil se encuentran en la violencia familiar. En todo caso, no se debiera olvidar aquí el tiempo de exposición de jóvenes y menos jóvenes a ciertos modelos de violentos comportamientos - especialmente diseminados por el cine y la televisión-, en aras del sexo, la ambición (de lo que no se necesita ni se tiene), y la envidia (de lo que el otro tiene y, tal vez, no se tenga demasiada necesidad). He aquí el fenómeno absurdo de la violencia gratuita y estúpida.

Los *mass media* transmiten cualquier 'noticia', con tal de que den continuidad

a su futuro, es decir, de que vendan e incrementen sus audiencias y ediciones. Y algo tiene que ver todo esto con las causas de la violencia, como también con sus consecuencias.

EL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar es el tipo de violencia que acontece en el contexto escolar. En función de las personas que resultan agredidas, el acoso escolar no se ciñe sólo a las agresiones entre alumnos, sino que se extiende también a ciertos comportamientos agresivos dirigidos a los profesores, los propios padres y los padres y familiares de sus compañeros.

El término acoso (*bullying*) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Se habla de acoso cuando al menos se cumplen tres de los siguientes criterios:

1. La víctima se siente intimidada.
2. La víctima se siente excluida.
3. La víctima percibe al agresor como más fuerte.
4. Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
5. Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Al comienzo, el acoso suele estar enmascarado por la "ley del silencio", ley que forma parte de las estrategias amenazantes y de intimidación de los agresores. Pero antes o después -tal vez cuando la práctica del acoso resulta ya intolerable para el agredido-, el fenómeno del acoso emerge y se hace público, con las variadas manifestaciones que configuran ese halo de crueldad que le caracteriza.

En otros casos, la violencia se dirige también contra las propiedades e instalaciones escolares (aulas, patios, instalaciones deportivas, lavabos, etc.) y extra-escolares.

Según el tipo de manifestaciones que le caracterizan, puede afirmarse que el espectro del acoso escolar es ahora muy amplio e incluye, además de la violencia verbal y gestual, una retahíla de actitudes y comportamientos (motes, insultos, intimidaciones, amenazas, críticas, hostilidades, vejaciones, conductas de

evitación que suscitan el aislamiento del agredido, murmuraciones, calumnias, chantajes, destrucción y/o robos de material, etc.), que son los que suelen tener los efectos y consecuencias psicológicas más nefastas.

Se diría que el acoso escolar antes que violencia física (peleas, novatadas, confrontación entre pandillas, etc.) es sobre todo acoso psicológico y maltrato emocional, por cuanto se sirve de amenazas a la identidad e integridad de la persona del agredido o al hecho de recurrir a frecuentes vejaciones que resultan atentatorias contra la dignidad, autoestima y personalidad de sus víctimas.

De aquí sus peligrosas consecuencias. El daño causado en la intimidad de un alumno, en pleno proceso madurativo, genera heridas que son muy difíciles de restaurar: del resentimiento a la pérdida de la autoestima, de la culpabilidad a la agresividad antisocial.

Las actitudes de padres y profesores ante este hecho exige de ellos una nueva sensibilidad, a fin de que su intervención sea pronta y decidida, eficaz y justa. La respuesta de unos y otros es tanto más eficaz cuanto más precoz sea. Pero ha de ser también proporcionada, es decir, justa.

Pasarse aquí por más o por menos, magnificar o minimizar la relevancia del comportamiento violento puede actuar como una ocasión propicia para que la agresividad se dilate e intensifique en otros muchos alumnos, lo que haría un flaco servicio a la lucha contra la violencia escolar (Polaino-Lorente, 2004 y 2006).

En algunos casos, tras el alumno que acosa se esconde una familia violenta, cuyo maltrato la persona violenta ha experimentado con anterioridad en sí misma.

En general, este fenómeno del acoso escolar suele darse en una única dirección, en la que intervienen varias personas contra una sola. Es frecuente que los acosadores sean personas con muy baja autoestima, que carezcan de estrategias asertivas para resolver los conflictos y que, a su vez, hayan recibido o estén expuestas una gran agresividad en la familia o en el entorno en que viven.

Entre los acosadores no es infrecuente que el acoso se transforme en un mecanismo de defensa que evita se pongan de manifiesto algunas de las propias debilidades del acosador.

Se sintetizan a continuación los resultados obtenidos en la investigación sobre violencia escolar llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (2000) en una muestra de 3000 estudiantes procedentes de 300 colegios (públicos, privados y concertados). Las respuestas dadas por los alumnos muestran los entresijos de lo que acontece entre ellos en el escenario del aula escolar que cada día frecuentan.

Según la mayor o menor frecuencia de ciertos comportamientos conflictivos, los resultados obtenidos en estos alumnos se alinean del modo siguiente: 'me insultan' (33,8%); 'hablan mal de mí' (31,2%); 'me ponen motes' (30,1%); 'me esconden cosas' (20,0%); 'me ignoran' (14,0%); 'no me dejan participar' (8,9%); 'me amenazan para meterme miedo' (8,5%); 'me roban cosas' (6,4%); 'me rompen cosas' (4,1%); 'me pegan' (4,1%); 'me acosan sexualmente' (1,7%); 'me obligan a hacer cosas' (0,7%); y 'me amenazan con armas' (0,6%).

No parece que un contexto como el que aquí emerge sea el más adecuado para la educación y el aprendizaje de los escolares. En el informe, antes citado, se llega a las conclusiones siguientes: "el número de agresores es mayor que el de las víctimas; la mayor incidencia se da en el primer ciclo de educación secundaria (12 a 14 años), y desciende paulatinamente hasta el cuarto curso (16 años). Los chicos cometen más agresiones de tipo físico y verbal, mientras que la exclusión y la intimidación psicológicas son las conductas más características entre las chicas".

Desde los Servicios de Orientación se observan, cada vez con mayor frecuencia, conductas disruptivas en los alumnos derivadas de su escasa tolerancia a la frustración, de la necesidad que tienen de recibir recompensas inmediatas, de su dificultad para mantener la atención y acatar las normas por las que se rige la institución escolar. De aquí a las manifiestas conductas de acoso hay apenas un paso.

Esto incide en el profesorado y en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los profesores que hoy solicitan la baja laboral por padecer depresiones (la causa más frecuente, si se compara con otras profesiones), al mismo tiempo que se amplía y generaliza su desmotivación (en algún país europeo la tasa de desmotivación del profesorado escolar se ha elevado en la actualidad hasta el 80%).

De acuerdo con la perspectiva del profesorado, observemos los resultados del informe realizado por el Sindicato Nacional del Profesorado de España (ANPE). Este estudio ha sido realizado en Madrid, con una muestra de 2000 profesionales de la enseñanza, en el año 2003.

Se resumen a continuación algunos de los resultados a los que se ha llegado. Sólo el 13,4% de los docentes encuestados da sus clases con normalidad. Por contra, el 63,4% encuentra a veces dificultades para impartir sus clases; el 23,4% encuentra problemas frecuentemente y un 20,2% de los profesionales se siente desprotegido.

En lo relativo a la formación que han recibido, el 81,7% reconoce no haber recibido formación específica alguna sobre la resolución de conflictos en el aula. Las situaciones de violencia en los centros escolares ha sido reconocida e identificada por el 85% de los encuestados (el 40,6% manifiesta que existen agresiones de tipo verbal; el 31,2% estima que existen agresiones psicológicas y el 21,7% reconoce que hay también agresiones físicas).

Pero sería un error suponer que el acoso escolar en España, si se le compara con lo que acontece en otros países de la CE, es una excepción. Siguiendo esta misma fuente, el estudioso del tema descubrirá que el problema se ha universalizado y que su globalización es de rabiosa actualidad.

Así, por ejemplo, en estudios longitudinales realizados en Noruega, entre 1973 y 2001, se pone de manifiesto una mayor incidencia del acoso escolar. Más concretamente: su incidencia ha aumentado en un 61%, si se compara la tasa actual con la encontrada (el 15%) en 1973, entre los estudiantes de primer ciclo (de 8 a 16 años).

En Inglaterra el 12,2% de los alumnos (cuyas edades están comprendidas entre los 10 y 14 años) se identifican como víctimas de estas agresiones, mientras que sólo el 2,9% de esa misma población se identifica con el papel de agresor.

En Italia, la tasa encontrada de alumnos victimizados, entre 8 y 14 años, asciende al 29,6% de la población escolar estudiada. Esta tasa se incrementa en un 25% en aquellos alumnos que sufren alguna discapacidad.

En Francia, de acuerdo con los resultados comunicados por el Ministerio del Interior sobre la violencia escolar, en 1999 se detectaron 240.000 incidentes en las escuelas de secundaria, de los cuales el 2,6% fueron calificados como graves. El 86% de los agresores resultaron ser alumnos de esos mismos centros escolares.

La entera Comunidad Educativa está de acuerdo en que es necesario mejorar el clima de convivencia en el aula para prevenir los posibles casos de acoso escolar. Hace falta más autoridad en el profesorado y modificar ciertas disposiciones escolares para que los alumnos más desmotivados o con problemas conductuales no interfieran en el aprendizaje y comportamiento de sus compañeros.

Se han estudiado también cuáles pueden ser los *factores de riesgo* (características cuya presencia aumenta la probabilidad de que se dé un fenómeno determinado), que predicen el comportamiento violento en el ámbito escolar por incrementar la vulnerabilidad de los alumnos hacia este tipo de manifestaciones.

Entre los *factores individuales* de riesgo de acoso escolar, se encuentran los

siguientes: la baja autoestima (Polaino-Lorente, 1994); la ausencia de empatía (la incapacidad para ponerse y/o comprender los sentimientos del otro); la impulsividad (la disposición a actuar antes de reflexionar y el escaso autocontrol de los sentimientos personales); el egocentrismo (la exaltación del propio yo hasta el punto de considerarse el centro de atención de todos); el fracaso escolar asociado o no al absentismo y/o al abandono escolar; y el consumo de alcohol y drogas (Polaino-Lorente y De las Heras, 2006).

A estos se suman más explícitamente otros *factores psicopatológicos* -bien como prolongación de los anteriores o bien con independencia de ellos-, principalmente los trastornos de atención con o sin hiperactividad infantil (Polaino-Lorente y cols., 1997); el trastorno negativista desafiante; el trastorno explosivo intermitente; el trastorno disocial; y los trastornos adaptativos (Polaino-Lorente, 2000a).

Entre los *factores familiares* que incrementan el riesgo de acoso escolar, cabe mencionar el hecho de haber experimentado el maltrato en su propia familia de origen; la procedencia de familias disfuncionales; las prácticas de crianza inadecuadas como el permisivismo, la sobreprotección y el autoritarismo; la exposición a la violencia entre sus padres; la incomunicación familiar; la ausencia del padre; la exposición a normas caóticas y a estilos emocionales inadecuados; etc.

La relevancia de los factores anteriores es muy significativa, tanto por la huella que deja en la formación de la personalidad del niño como por las negativas consecuencias generadas por la exposición del alumno a estos factores durante un tiempo prolongado. La imitación infantil que sigue a las conductas observadas en sus padres, unida a la interiorización e identificación con esos estilos de comportamiento acaban por configurar y modular el futuro comportamiento del alumno en el ámbito escolar y social.

Entre los principales *factores escolares* que incrementan el riesgo de acoso escolar, pueden considerarse aquí la ausencia de límites en el aula; la inexistencia de un claro código de conductas escolares; la excesiva tolerancia a infracciones, desafíos y actitudes hostiles hacia los profesores; la ausencia de autoridad de los profesores; la indefensión de los educadores ante las repetidas conductas estereotipadas de índole violento, sexistas, racistas, etc.; la ineficacia o ausencia de medidas políticas para la educación, que refuercen la autoridad y dignidad del profesorado y puedan sancionar las conductas violentas de los alumnos; la carencia entre los profesores de las necesarias habilidades para motivar y/o asegurar un cierto control del comportamiento de los alumnos; y el deficitario

reconocimiento social de los profesionales de la educación.

Especial interés tiene las relaciones entre la familia y la escuela. En este ámbito pueden considerarse como factores que incrementan el riesgo del acoso escolar los siguientes: la alianza entre padres e hijos contra el profesor; ante la emergencia de cualquier conflicto; la ausencia de transmisión de valores en el hogar y en el aula y/o la disparidad entre ellos, en uno y otro contextos; la ausencia de programas de integración social, de acuerdo con la biodiversidad y multiculturalismo de las familias de las que proceden los alumnos presentes en el aula (Polaino-Lorente, 1998a y b).

La escuela y la familia constituyen los dos principales contextos en los que acontece la educación de los jóvenes. Cuanto mayor sea la afinidad axiológica entre estos dos escenarios tanto mayor será la coherencia del comportamiento de los escolares. Cuando esto sucede se está contribuyendo a disminuir el efecto de ciertos riesgos en los escolares; pero la prevención jamás será completa.

Conviene no olvidar que la calle y los medios de comunicación también educan. Y la exposición de los alumnos a la sociedad abierta, plural y mediática desborda con gran amplitud la educación que el niño recibe en su casa y en la escuela.

Entre los principales **factores socioculturales** que incrementan el riesgo de acoso escolar pueden mencionarse los siguientes: la prolongada exposición de los alumnos a ciertos programas icónicos (videojuegos, TV, internet, dvd, móviles, etc.) de muy baja calidad educativa y de muy alta tasa de exhibición de comportamientos violentos, sexistas, xenófobos; los comportamientos agresivos que observan en la calle; la latente presunción social de que cualquier deseo hedonista puede satisfacerse aunque sea a través de una conducta violenta; la exposición a situaciones económicas precarias; y la tolerancia y/o justificación social respecto de la violencia (Polaino-Lorente, 1997 y 2000b).

La violencia juvenil constituye hoy uno de los mayores problemas de la salud pública. Por sólo citar algún dato, según los *Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control* de EE.UU. (2006), en el 2003, 5.570 jóvenes, de 10 a 24 años, murieron a causa de la violencia juvenil (una media de 15 cada día). El 85% de ellos fueron muertos por armas de fuego. En el 2004 más de 750.000 jóvenes, con este mismo rango de edad, fueron tratados a causa de las injurias sufridas como consecuencia de la violencia. Según Nansel et al. (2001), el 30% de la población escolar de EE.UU. estuvo implicado en el acoso escolar.

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002) OPS,

la violencia juvenil mundial causó la muerte de 199.000 jóvenes, y por cada joven asesinado entre 20 y 40 don gravemente lesionados.

El coste social y personal, consecuencia de la violencia juvenil, va en aumento. Sólo en el año 2000 en EE.UU., excedió los 158 billones de dólares (Children's Safety Network Economics & Data Analysis Resource Center, 2000).

Más importante que el coste económico -con ser mucho éste- es lo que a cada joven le 'cuesta' el hecho de estar expuesto a los comportamientos violentos, especialmente en lo que atañe a la disminución de su rendimiento y productividad, la deficiente preparación, la calidad de vida, la ausencia de valores, el aumento de la pobreza, y la destrucción de los servicios sociales.

Las consecuencias negativas se agigantan e intensifican cuando se consideran desde una perspectiva social, en la que sin duda alguna habría que incluir también la ruptura del tejido social, la destrucción de la paz, el aumento de la inseguridad ciudadana, el incremento de las fuerzas de seguridad, la ausencia de equidad entre generaciones, el empobrecimiento económico y la pesada hipoteca que resulta para la entera sociedad.

La multiplicación de las instituciones y servicios orientados a la prevención pone de manifiesto la nueva sensibilidad y preocupación social que han surgido a orillas de la violencia juvenil. Por sólo mencionar algunas, el lector interesado puede acudir a la bibliografía que se adjunta en esta colaboración.

SEÑALES DE ALARMA

Se entiende por señales de alarma, de acuerdo con el Centro Nacional de Prevención de Violencia Juvenil de EE.UU. y los Centros para la Prevención y Control de Enfermedades (Centres for Disease Control and Prevention, CDC; 2004 y 2005), aquellos indicadores que cuando se observan en un adolescente incrementa la probabilidad de que en el futuro se comporte de forma violenta.

Que se incremente la probabilidad no significa que se tenga la certeza acerca de lo que necesariamente habrá de ocurrir. Como tales señales son meros indicadores de probabilidad y, por el momento, nada más. Pero esto ya es suficiente para extremar la atención entre los profesores y responsables, a cuyo cuidado está el adolescente.

A continuación se han agrupado las diversas señales de alarma conforme al

contexto en que aparecen o de acuerdo a los contenidos de esos comportamientos. Sin que se pueda establecer una jerarquía entre estas señales cabe mencionar, por su mayor relevancia, las siguientes:

1. Contexto familiar: historia familiar de comportamientos violentos e intentos suicidas; ser víctimas del abusos o negligencias familiares (físicas, emocionales y/o sexuales); actitudes familiares autoritarias; prácticas inconsistentes de disciplina; haber presenciado o estar expuestos a escenas y conductas violentas en su familiar; tasa alta de familias disfuncionales; padecer o tener antecedentes familiares de trastornos psicopatológicos, principalmente de tipo bipolar, consumo de sustancias y criminalidad; amenazas de suicidio (Polaino-Lorente, 1999); pobre funcionamiento familiar y escasa supervisión de los hijos; nivel bajo de implicación emocional de los padres con escaso apego; bajo nivel educativo en los padres y bajos ingresos; y escasa supervisión y/o apoyo por parte de sus padres y familiares.

2. Contexto escolar: llevar armas al colegio; tener fácil acceso a armas blancas o de fuego; crisis de rabia incontrolada; dificultades para controlar la ira; culpar con frecuencia a otros y no asumir la responsabilidad de sus propias acciones; experiencias recientes de humillación, vergüenza, pérdida o rechazo; amenazar a otros para tratar de resolver sus conflictos o satisfacer sus deseos; problemas de disciplina tanto en la escuela como en otros contextos; rechazo social de los compañeros; asociarse con compañeros delincuentes; fracaso escolar; no implicarse en las actividades convencionales; y aislamiento social como consecuencia de sus escasas habilidades sociales.

3. Contexto personal y comportamental: consumo de sustancias psicoactivas; comportamiento pirómano; déficit de atención, hiperactividad y trastornos de aprendizaje; niveles altos de estrés emocional; tratamientos anteriores por problemas emocionales; nivel intelectual bajo; déficit en procesamiento de la información y habilidades cognitivas; actitudes y creencias antisociales; tratar con crueldad a los animales; destrucción de las propiedades ajenas y/o vandalismo; reiteración sobre el tema de la muerte en conversaciones, lecturas y redacciones; búsqueda activa de temas relacionados con la violencia en la TV, Internet, videos, comics, revistas, libros, etc.; y tendencia a formar parte de pandillas que cultivan el gusto por la violencia.

4. Contexto social: Disminución de las oportunidades económicas; concen-

tración en ámbitos residenciales económicamente deprimidos; alto nivel de permisividad y transigencia; escasa participación en actividades comunitarias; vivir en núcleos residenciales con vecinos socialmente desorganizados.

FACTORES DE PROTECCIÓN

La identificación y apresamiento de estos factores es de vital importancia en lo que se refiere a los programas de prevención. La mayoría de estos factores se dan todavía, de forma espontánea en ciertas familias, a pesar de que su tendencia a disminuir se haya incrementado en las tres últimas décadas.

En realidad, muchos de estos factores podrían entenderse como la ausencia de señales, indicadores y predictores de riesgo a los que antes se ha aludido. Con ser esto una gran verdad, sin embargo atenernos a sólo la ausencia de los anteriores factores negativos contribuiría a minimizar el alcance y la eficacia de la prevención por la que se opte.

Muy sucintamente dicho, se describen a continuación aquellos factores que en este ámbito del comportamiento juvenil violento, tienen una importancia capital. Precisamente por su peso en el moldeamiento de la conducta juvenil, habrían de ser mejor atendidos en los programas de prevención.

De acuerdo con el *Department of Health and Human Services* (DHHS) y Resnick et al. (2004), y otras adicionales -recomendadas por la experiencia de quien esto escribe- se mencionan a continuación los siguientes factores de protección:

1. Factores familiares de protección: Familias intactas y funcionales con un buen nivel de comunicación entre sus miembros; frecuente implicación de los hijos en tareas y actividades realizadas por los padres; presencia consistente de los padres en los momentos cotidianos más importantes para los hijos (levantarse, llegada del colegio, comidas y/o cenas, irse a la cama, etc.); implicación de padres e hijos en actividades sociales; aprendizaje de ciertas habilidades en los hijos, a fin de hablar con los padres acerca de sus problemas; percepción de los hijos de las altas expectativas de sus padres respecto del rendimiento escolar; manifestación persistente y estable del respeto mutuo entre los padres; y apertura de la familia a través de sus relaciones con otros adultos o familiares.

2. Factores escolares de protección: adaptación e implicación personal

con el propio centro escolar; autoridad y liderazgo de los profesores; claridad y consistencia de las normas que fundamentan la disciplina escolar, y equidad en su aplicación; capacidad de motivación del profesorado; y similitud o complementariedad entre el código familiar normativo y el escolar.

3. Factores personales de protección: comportamiento motivado hacia el aprendizaje; buen nivel intelectual; fluidez y profundidad en las relaciones interpersonales con sus compañeros; participar en actividades deportivas y formar parte e integrarse en los diversos equipos de su clase; coherencia con las prácticas de religiosidad; orientación positiva hacia la sociedad; y presencia de actitudes de intolerancia ante el comportamiento antisocial.

Un reto para el mundo de hoy: ¿Pueden los mismos jóvenes contener la violencia juvenil?

El acoso escolar no parece ser una manifestación temporal o contextual de la violencia juvenil; algo que se extinga para jamás volver, apenas el joven cruza la puerta de la escuela. La práctica del acoso, desgraciadamente, se prolonga con harta frecuencia en forma de agresividad y se extiende y generaliza a otros muchos contextos extraescolares.

Los hábitos de comportamiento que en la escuela se aprendieron no siempre continúan después, pero tampoco se extinguen con facilidad, sino que en muchas otras circunstancias de la vida rebrotan con energías inusitadas.

Aunque el agresor y la persona agredida, por lo general, no siguen idénticas trayectorias, no obstante los efectos de la violencia se hacen sentir sobre las biografías de ambos, y suscitan y dan alas a nuevos comportamientos violentos. Su contenido es muy diverso: desde la negligencia y el desprecio por el otro al vandalismo, pasando por el insulto verbal.

De hecho, en EE. UU. uno de cada cuatro jóvenes de los que habían incurrido en el acoso escolar ha manifestado una conducta criminal antes de los 30 años (*Students Against Violence Everywhere, SAVE, 2006*).

El acoso escolar se ha disparado también entre las chicas, aunque con un perfil comportamental diferente. Sin embargo, la prolongación de esta conducta, cuando adultas, suele ser cada vez más frecuente, aunque casi siempre forman-

do equipo con otras compañeras o asociándose a su pareja y a otros chicos.

El acoso escolar constituye, sin duda alguna, uno de los grandes problemas que atañen a la actual sociedad. Como un fenómeno específico de los jóvenes, parece oportuno recabar el concurso de éstos para arbitrar la mejor de las soluciones. Por ser un problema que atañe principalmente a ellos, también a ellos hay que implicarlos en su solución pues, de lo contrario, los resultados preventivos que se obtengan estarán muy por debajo de lo que de ellos se esperan.

Parece conveniente sintetizar, en las líneas que siguen, algunos de los consejos, recursos y estrategias que la *Students Against Violence Everywhere* (SAVE, 2006) ha puesto en marcha, a fin de que sean los jóvenes los que a través de su propio comportamiento contribuyan a la resolución de este problema.

I. Para parar el acoso:

- Motivar a los alumnos a asumir la responsabilidad que les es propia en lo concerniente a la resolución de problemas.
- Vencer el temor y echarle el necesario coraje para prevenir la intimidación y obstaculizar la escalada de las conductas violentas.
- Recurrir, cuando sea necesario, a informar a las autoridades académicas, amparándose en el anonimato.
- Rechazar cualquier invitación -con intimidación o no- a participar en el acoso de otros.
- Tratar a los demás como a él/ella le gustaría ser tratado/a.
- Informar a los adultos cuando ha oído o se rumorea algo relativo a futuras acciones violentas.
- Escapar y huir de las peleas.
- Relacionarse con los compañeros que no se implican en el acoso.
- Afirmar a otros que han sido o están siendo intimidados.
- Integrar en las propias actividades a cualquier compañero/a que esté siendo intimidado/a.
- Mostrar compasión por las víctimas agredidas.
- Trabajar con la dirección del centro y otros compañeros, a fin de revisar -y, en su caso, modificar- el código de comportamientos por el que el centro se rige.
- Asesorar a los profesores en el diseño de programas y estrategias en evitación del acoso.
- Organizar un panel, con grupos de discusión, para analizar y debatir los

resultados del acoso y la intimidación en el propio medio escolar.

- Apelar a la ayuda de cualquier otra institución pública o privada que tenga esa misma finalidad y colaborar de forma decidida con ella.

2. Estrategias a emplear por los alumnos que sufren o han sufrido el acoso:

Estas estrategias pueden contribuir a aliviar los sufrimientos de las víctimas, a mejorar su ajuste psicológico y a disminuir o prevenir el acoso. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Evitar o ignorar las manifestaciones de acoso e intimidación.
- Mejorar las relaciones con otros compañeros. Cuantas mejores y más numerosas sean esas relaciones, mayor seguridad generarán.
- Responder con un 'no' rotundo a las demandas de acoso. Si resulta intimidado, suministrar esa información a un adulto.
- Responder con asertividad para detener el acoso (diciendo, por ejemplo, '¡vete, déjame en paz!'; 'no me gusta lo que haces; ¡deja de hacerlo!').
- Negarse a intervenir en peleas y agresiones físicas. La participación en ellas ha demostrado que dispara el número de víctimas.
- Solicitar de inmediato, si persiste el acoso, ayuda a un adulto.
- Informar del acoso sufrido a las autoridades escolares.
- Si está seguro de que se va a producir un nuevo ataque contra su persona, es necesario huir.

Los hijos de la violencia familiar

De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (APA; 1994), se entiende por violencia intrafamiliar "un patrón de comportamientos abusivos - incluye el maltrato físico, sexual y psicológico- empleado por una persona en su relación íntima con otra, a fin de ganar injustamente en poder, control o autoridad o continuar haciendo un mal uso de ellos".

En función de la forma y el contenido de la violencia familiar, es preciso también hacer ciertos distinguos. No es lo mismo el maltrato verbal y emocional (acciones y actitudes que pueden provocar daños psicológicos) que el maltrato físico (acciones que pueden provocar lesiones); la mera negligencia (la dejación

en el cumplimiento de ciertas obligaciones en el cuidado del otro) que el maltrato económico (el uso ilegal de ciertos recursos económicos, el robo, el chantaje, la falsificación acerca de la propiedad de otro miembro de la familia); el abuso sexual (la utilización del otro, sin su consentimiento, para obtener una satisfacción sexual) que el vandalismo (la destrucción de la propiedad privada o pública, con ánimo de causar un daño a terceras personas).

Tal y como han demostrado Edelson, Mbilinyi, Beeman y Hagemeister (2003), los hijos no son ajenos a la violencia familiar a la que han sido expuestos, como tampoco la conducta violenta que luego realicen como consecuencia de ello. Es lógico que no asistan indiferentes a lo que sucede entre sus padres, sobre todo si éstos discuten, dejan de respetarse, se pelean, se agraden, es decir, se comportan de forma violenta.

A lo que parece, la exposición de los hijos a esas situaciones de violencia entre sus padres quiebra su emotividad, les hunde en la indefensión, incrementa su culpabilidad y resentimiento, y acaban tomando partido por uno de ellos o en contra de ambos. Al mismo tiempo que esto sucede, se va moldeando su futuro comportamiento violento, dada la relevancia comportamental y afectiva del escenario y contexto familiar al que ha estado expuestos.

Los autores mencionados han estudiado a 114 madres golpeadas por sus compañeros y han encontrado que el 23% de sus hijos se involucran físicamente en las agresiones de la pareja. Cuanto menor sea la estabilidad social y los recursos económicos disponibles de la pareja, tanto más se implicarán los hijos en los conflictos.

Estos hechos no hacen otra cosa que aumentar. En el informe especial del *Bureau of Justice Statistics* (2000) se informa que en el quinquenio entre 1993 y 1998 el promedio de víctimas de violencia entre los padres con hijos menores de 12 años, ascendió a 459.590.

De otro lado, la evolución y el futuro de la vida del niño parece estar muy marcada por la violencia familiar que haya sufrido. La comparación entre dos poblaciones infantiles menores de 11 años, en función de que hayan sufrido el abuso y la negligencia de sus padres (908) y los que no la han sufrido (667), resulta que en aquellos que fueron maltratados se incrementa en un 59% el número de arrestos juveniles y el 28% de arrestos cuando adultos (*National Institute of Justice*, 2001).

Las consecuencias entre los hijos víctimas de la violencia familiar se manifiestan abiertamente en forma de graves deficiencias en el desarrollo físico, mental

y emocional; déficit de atención; dificultades escolares; abuso de sustancias; trastornos mentales; síndrome de estrés postraumático, y ausencia de las apropiadas destrezas sociales (*National Institute of Justice*, 2001).

La violencia familiar está implicada también con el abuso de los ancianos. En el quinquenio de 1996 y 2001 se informa que 444 ancianos fueron víctimas de asesinato, perpetrados por sus familiares (*Federal Bureau of Investigation*, 2004).

Los datos anteriores sostienen y confirman la hipótesis de que la violencia familiar constituye, aunque no el único, probablemente el más importante factor en la eclosión y mantenimiento de la violencia juvenil. De aquí que hoy sean muchos los autores que sostienen el así denominado 'ciclo de la violencia', un ciclo éste que iniciándose precozmente en el contexto familiar acaba por regresar y reobrar casi siempre, de una u otra forma, sobre el mismo ámbito.

De otra parte, cuanto mayor sea la agresividad física y emocional del comportamiento violento del varón, tanto mayor es el porcentaje de los hijos que intervienen para proteger a sus respectivas madres.

¿A qué se debe el que los hijos se impliquen en los comportamientos violentos de sus padres? ¿En qué modo la exposición a estas escenas violentas familiares condiciona su futuro o actual comportamiento violento en el aula? ¿Cuál es la razón de ese probable condicionamiento?

Sin duda alguna, es difícil responder a estas cuestiones. Sería preciso diseñar estudios longitudinales en los que se atendiera a las anteriores preguntas formuladas. En cualquier caso, sí que parece sostenible, de modo hipotético, que la violencia en las aulas es un fiel reflejo de la violencia familiar.

El niño o el joven que presencia la violencia entre sus padres está expuesto a los riesgos siguientes:

1. Al aprendizaje contingente de ese comportamiento. Ese aprendizaje sería tanto más intenso cuanto mayor sea la proximidad e implicación violenta del hijo (una medida al fin de la contingencia) al tomar partido por uno de sus padres en contra del otro.
2. Al aprendizaje operante del comportamiento violento. Es decir, la ansiedad y el sufrimiento que siguen a la observación de esa escena violenta encontraría alivio en el hecho (consecuente) de tomar partido por uno de ellos. De esta forma, los hijos alivian sus sufrimientos a través de la emisión de estas respuestas operantes, al mismo tiempo que justifican así sus

conductas violentas.

3. Al aprendizaje cognitivo de ciertas estrategias para afrontar y/o resolver algunos problemas. Lo que observan en sus padres es que ante la presentación de un conflicto, el recurso de que disponen casi siempre es la violencia. Por eso mismo imitan el comportamiento del padre agresor para tratar de resolver el problema familiar, añadiendo así más violencia (filial) al comportamiento violento de sus progenitores.

La transferencia de estos aprendizajes a otros contextos contribuye a la generalización de estos comportamientos. Además del familiar, el escenario más relevante a estas edades es, sin duda alguna, el escolar. Es allí donde acontecen los principales conflictos para los hijos, porque es también allí donde están sometidos al esfuerzo que comporta todo aprendizaje -raíz principal de los posibles conflictos- y por tratarse de un contexto donde hay que seguir una cierta disciplina.

Pero conviene no olvidar que, al mismo tiempo, el aula es también el ámbito natural donde los hijos se socializan, donde son aceptados o no por sus compañeros, donde se lucra un determinado prestigio, el lugar donde socialmente cada alumno es alguien, en función de cómo sea percibido por sus compañeros.

¿En qué otro medio más propicio podría autoafirmarse el alumno de lo que se supone es el valor de la agresividad, entendida ésta como poderío, prestigio social y protagonismo personal?

No se trata de culpar aquí a la familia. Pero es preciso enfatizar la relevancia de su función en la educación de los hijos, sin que esta importante función pueda desplazarse a otros contextos o delegarse en otras personas.

También el adolescente puede generar por sí mismo la violencia familiar, sin que ésta haya sido iniciada por sus padres. Algunos de los rasgos que caracterizan a los adolescentes favorecen su comportamiento violento.

Son características propias de la adolescencia la fogosidad excesiva, la impaciencia, la susceptibilidad, la excesiva efusividad, la lengua demasiado suelta, el desvelamiento de la intimidad respecto de temas o contextos en que se calificarían esas manifestaciones de atentado a la subjetividad o exhibicionismo sentimental, la tozudez, la mezquindad, la frialdad, la suspicacia, el cálculo, el continuo espíritu de contradicción, el tomarse lo de los demás a broma, el no saber escuchar, las excentricidades, las manías, el porfiar y tratar de imponer las pro-

pias ideas, el llamar la atención, la búsqueda de la originalidad y el excesivo uso del ariete de la ironía; manifestaciones que, sin duda alguna, pueden obturar la comunicación y la convivencia familiar y generar graves conflictos.

En un sentido más dinámico, son también características de la vida del adolescente las luces y las sombras; la fanfarronería y exhibición de su fuerza y los sentimientos de inutilidad más profundos; la ternura del impetuoso amor a sus padres al mismo tiempo que el inconformismo, la rebeldía, el espíritu de contradicción y el afán de discutir con ellos; el descubrimiento fascinante de su propia libertad y la inseguridad acerca de ellos mismos; el considerarse el ombligo del mundo a la vez que sentirse una basura y desear no haber nacido; la concepción de grandes ideales para su vida y el continuo hundimiento como consecuencia de su escasa capacidad de autocontrol; el amor desgarrado por la justicia universal y el tomar conciencia de su impotencia y de que ellos mismos se comportan injustamente con quienes le rodean; el hambre de verdad, que ellos describen como autenticidad, y el frecuente uso de las pequeñas mentiras para escapar de cuanto les pueda comprometer y no enfrentarse así a la realidad; la nobleza de la compasión por quienes sufren a la vez que el replegamiento más insólito en su concha individualista.

El adolescente se avergüenza de sí mismo, de ser quien es, de su origen y de sus padres, y de lo poco que todavía es. Pero al mismo tiempo sueña y se imagina a sí mismo en toda su grandeza, en el esplendor más fastuoso de la vida adulta repleta de éxitos, popularidad, dinero, amistades, etc. De aquí que experimente una gran admiración por su persona, simultáneamente que su más profunda denigración.

Estos factores relevantes precisarían ser tenidos en cuenta en la lucha y prevención contra la violencia en las aulas, de que tan necesitadas están las actuales instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson MA, Kaufman J, Simon TR, Barrios L, Paulozzi L, Ryan G, et al. . School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *Journal of American Medical Association*, 2001, 286:2695-702.

Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury

Prevention and Control. Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) [online]. (2006) [cited 2006 Feb 8]. Available from: URL: www.cdc.gov/ncipc/wisqars.

Centers for Disease Control and Prevention. Youth risk behavior surveillance-United States, 2003. *MMWR* 2004; 53(SS02):1-96.

Children's Safety Network Economics & Data Analysis Resource Center. State costs of violence perpetrated by youth. Available from: URL: www.edarc.org/pubs/tables/youth-viol.htm.

Department of Health and Human Services (DHHS). Youth violence: a report of the Surgeon General [online]; 2001. Available from URL: www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/toc.html.

Lipsey MW, Derzon JH. (1998). Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. In: Loeber R, Farrington DP, editors. *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications; p. 86-105.

Mercy J, Butchart A, Farrington D, Cerdá M. Youth violence. In: Krug E, Dahlberg LL, Mercy JA, et al., editors. (2002). *The world report on violence and health*. Geneva (Switzerland): World Health Organization; p. 25-56.

Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16):2094-100.

Resnick MD, Ireland M, Borowsky I. (2004). Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*; 35:424.e1-e10.

Bureau of Justice Statistics. (2000). *Intimate Partner Violence*.

Defensor del Pueblo (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Informes, estudios y documentos.

Edelson, J-L., Mbilinyi, L. F., Beeman, S. K., Hagemester, A.K. (2003). Cómo se involucran los niños en la violencia intrafamiliar adulta. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1,

Federal Bureau of Investigation. (2004). *Crime in the United States*.

Informe de la Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid sobre la UOF. (2006). Madrid.

Informe del Sindicato Nacional del Profesorado de España (ANPE, 2003),

Madrid.

Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. (2002). OPS.

National Center for Injury Prevention and Control:
<http://www.cdc.gov/ncipc/gactsheets/yvfacts.htm>

National Criminal Justice Reference Service:
<http://virlib.ncjir.org/JuvenileJustice.asp>

National Institute of Justice. (2001). An Update on the Cycle of Violence.

National Youth Gang Center: <http://www.iir.com/nygc/>

National Youth Violence Resource Centre: <http://www.safeyouth.org>

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (2000). Safe From the Start: Taking Action on Children Exposed to Violence.

Polaino-Lorente, A. (1997): En las redes de la violencia. *Istmo*, 231-235.

Polaino-Lorente, A. (1998a): El apego padres-hijos y la educación familiar. En José Antonio Ríos (Coord.). *El malestar de la familia*. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid, 87-116.

Polaino-Lorente, A. (1998b): Padres y profesores como agentes motivadores del niño. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 51-52, 81-98.

Polaino-Lorente, A. (1999): Terapia familiar en adolescentes con riesgo de en la adolescencia. *Psicopatología. Órgano oficial del Instituto de Psiquiatras de Lengua Española*. Promolibro Valencia, 235-255.

Polaino-Lorente, A. (2000a): Una introducción a la psicopatología de la autoestima. *Revista Complutense*. 11,1, 105-136.

Polaino-Lorente, A. (2000b): Patología psiquiátrica de los menores agresivos: 'Akira', un modelo fílmico de imitación. En VV. AA. *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Ed. Huerga & Fierro. Madrid, 65-94.

Polaino-Lorente, A. (2002): Comorbilidad ansiedad-depresión en la infancia y suicidio. *Acta Pediátrica Española*, 57, 4, 193-200.

Polaino-Lorente, A. (2003): En busca de la autoestima perdida. *Desclée de Brouwer*. Bilbao.

Polaino-Lorente, A. (2004). *Familia y autoestima*. Ariel. Barcelona.

Polaino-Lorente, A. (2004): *Como viver com uma criança hiperactiva. Comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Edições ASA. Portugal.

Polaino-Lorente, A. (2006). *La violencia juvenil en el contexto de la violencia familiar*. (En prensa).

Polaino-Lorente, A. (Dir.). (1997). *Manual de hiperactividad infantil*. Unión

Editorial. Madrid.

Polaino-Lorente, A. y De las Heras, J. (2006). *Cómo prevenir el consumo de drogas*. 7ª ed. Palabra. Madrid.

Rennison, C. M. (2003). *Intimate Partner Violence, 1993-2001*. Bureau of Justice. *Statistics Crime Data Brief*.

Students Against Violence Everywhere, SAVE, (2006): <http://www.national-save.org/main/bully.php>

Virginia Youth Violence Project: <http://youthviolence.edschool.virginia-edu/>

LA "SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES": EL CASO ITALIANO

GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO Y SUS REPERCUSIONES EN LAS MODERNAS MIGRACIONES

Sara Salvatori



RESUMEN:

En el ámbito de los estudios sobre la inmigración en Italia no se ha tenido en debida cuenta el panorama en que se inserta el fenómeno. La falta de este tipo de análisis impide una visión clara de la situación y las acciones que podrían desarrollarse. Además, la presencia siempre mayor de niños y jóvenes extranjeros requiere de un análisis que no excluya los factores sociales, políticos y económicos de la sociedad receptora.

Palabras clave: inmigración, segunda generación de inmigrantes, globalización, integración, multiculturalidad, diversidad.

ABSTRACT:

When studying immigration in Italy, too little importance is given to the context in which the events take place. The omission of this sort of analysis impedes a clear vision of certain situation and actions. Furthermore, the growing presence of children and youth, born from migrated parents, requires a more in depth analysis including socio-political and economic factors of the host country.

Keywords: immigration, second generation of immigrants, globalisation, integration, multiculturalism, diversity.

Correspondencia con la autora: Sara Salvatori. Universidad Roma Tre (Roma).

Correo electrónico: sarasalvatori@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El número de niños y jóvenes extranjeros sigue aumentando en Italia, debido, entre otros factores, a la estabilidad de muchos proyectos migratorios, la creación de nuevos núcleos familiares y el reagrupamiento de los hijos en el país receptor.

Por este motivo, son muchos los estudios e investigaciones que han empezado a interesarse de manera general por el fenómeno migratorio y, de manera particular en los últimos años, a la llamada "segunda generación de inmigrantes" que empieza a dar sus primeros pasos. Colectivo que, según la ley de extranjería italiana, se convertirá en los nuevos ciudadanos italianos.

Los acontecimientos acaecidos en Francia durante los últimos años han implicado además un incremento en este tipo de investigaciones, ya que han generado una especial preocupación a que pueda ocurrir algo parecido en Italia en un futuro próximo, cuando los niños de hoy se transformen en jóvenes marginados.

Los estudios realizados desde múltiples disciplinas han pretendido esbozar panoramas que muestren la condición actual y futura de los jóvenes extranjeros, olvidando, en la mayoría de ocasiones, enmarcar este fenómeno dentro de la situación social, política y económica que caracteriza a Italia y, en general el resto del mundo: la globalización del mercado.

Sin atender a este preámbulo es imposible intentar prever el futuro de los nuevos ciudadanos italianos y programar acciones que realmente puedan obtener los objetivos esperados. En otras palabras, sin encontrar la verdadera causa se hace imposible determinar el remedio.

Dentro de este discurso debemos tener siempre presente las cifras, en constante crecimiento, de jóvenes que no están registrados y, por tanto, no figuran en los datos oficiales por falta del permiso de residencia pero, que no obstante esta *debaque* jurídica, tienen las mismas necesidades de los que están en posesión de los papeles.

En Italia no se conoce el número de inmigrantes "sin papeles". El único registro que se hace es calculado sobre los extranjeros que tienen permiso de residencia en el país. Esto es un problema grave a la hora de programar las intervenciones en materia de inmigración por parte de las autoridades públicas. No conocer el número real de inmigrantes presentes en Italia no permite ofrecer los servicios necesarios. Por ejemplo, muchos niños extranjeros viven en Italia

sin tener un permiso de residencia oficial, pero tienen derecho a cursar el periodo escolar obligatorio. En este caso la falta de datos sobre estos niños crea problemas a la hora de determinar el número de plazas necesarias para permitir a todos los niños italianos y extranjeros el derecho a estudiar. Estas dificultades se suceden también en otros sectores, lo cual no permite determinar eficazmente la cantidad de los servicios necesarios para toda la población.

LA GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO

Para llegar a comprender de manera eficaz los procesos migratorios que se suceden en los últimos decenios, se muestra del todo necesario atender al escenario en que se enmarcan, es decir, el fenómeno de la globalización.

A raíz de los movimientos coloniales europeos se han sucedido cuatro intentos de globalización:

"Aunque algunos pudieran pensar otra cosa, antes del comienzo de la *Edad Moderna* y del colonialismo europeo no podemos considerar que existieran intentos de globalización. Ni territorial, porque no había medios para ello, ni social porque no había interés en ello. Quienes aplican el concepto a algunos Imperios antiguos se equivocan, porque no hubo en ellos la voluntad de homogeneizar en un modelo único -económico, social, político y cultural- a todos los territorios y pueblos integrados en ellos. [...] La primera de las ofensivas globalizadoras tuvo como base la religión, concretamente las religiones monoteístas construidas sobre la idea de *revelación de la verdad* única e inmanente, realizada directamente o a través de sus intermediarios: profetas, evangelistas u otros. [...] El segundo intento de globalización lo fue desde la dimensión política. Consistió en el intento de imposición a todo el planeta del modelo de estado-nación, con su discurso de la democracia liberal, como único modelo "racional" para ordenar la convivencia social. [...] La tercera ola globalizadora, actualmente en situación de resaca, provino del ámbito ideológico y estuvo -y en parte sigue estando- representado por el socialismo. [...] Actualmente, vivimos, desde hace unos veinte años el intento de globalización más poderoso e inhumano de cuantos hasta ahora se han producido: la globalización del Mercado." (Moreno, 2004)

Esta última globalización, que se inscribe en la ideología neoliberal, se caracteriza por el "pensamiento racional" que orientaría las acciones humanas dirigidas a la obtención del mayor beneficio; por este motivo, se habla de *homo eco*-

nómicos.

La lógica del mercado, al haberse convertido en una lógica sacralizada, y por este motivo extrasocial, se está extendiendo a todos los sectores de la vida social y política, procurando dominarlos con sus valores y normas. Además, la imposición de la globalización del mercado con respecto a la precedente globalización del estado-nación, ha debilitado el concepto de fronteras y de soberanía nacional. El motivo es la supuesta autorregulación del mercado que necesita las aperturas de las fronteras para permitir la circulación del capital financiero.

Los términos "capital humano" y "mercado de trabajo" se insertan perfectamente en esta lógica mercantilista a través de la cual se valoran no sólo los productos tangibles, sino también los elementos inmateriales que pertenecen a la cultura y, en general, a las necesidades humanas.

La ya mencionada globalización del mercado de capitales financieros, se tiene que relacionar a la globalización de la mayor parte de las mercancías y, también, a los límites que se ponen a la libre circulación de los individuos. No obstante la apertura de las fronteras, no se ha permitido la globalización del mercado de trabajo, limitando cada vez más los movimientos transnacionales que caracterizan el actual fenómeno migratorio. Obviamente, todo esto tiene sentido en la propia lógica del mercado donde la fuerza de trabajo es concebida como una mercancía que para producir riqueza tiene que ser explotada y privada de los derechos laborales.

En base al acceso a los mercados, entre ellos al mercado de trabajo, se pueden individuar tres bloques (Moreno, 2004):

1. los *integrados*, que están incorporados al sistema, independientemente de la clase social de pertenencia y que tienen empleos fijos;
2. los *precarios*, que se ven afectados por la siempre poderosa desregulación del mercado de trabajo. Se trata de "[...] los trabajadores con empleos-basura, temporales o discontinuos, los jóvenes que no han podido incorporarse al mercado de trabajo y dependen aún de sus familias, los perjudicados, los desempleados subsidiados, la mayoría de los pensionistas, así como la mayor parte de los "autoempleados";
3. los *excluidos* o marginalizados, que viven en condiciones de marginalidad y están afectados por prejuicios, como es el caso de los inmigrantes, los pobres, los que viven en chabolas, etc.

La delimitación entre "incluidos" y excluidos es muy frágil y puede que individuos que se encuentren entre los integrados pasen a formar parte de los pre-

carios, por motivos como la jubilación, o los precarios pueden fácilmente pasar a ser excluidos por no encontrar, por ejemplo, otro trabajo precario.

Además, la diferencia que se atribuye a las palabras "empleo" y "trabajo" pone en evidencia una situación que se rige en la lógica de la mercantilización, valorando lo que tiene un precio en el mercado y devaluando el restante. Así, no se consideran empleos los que no son remunerados, como el trabajo voluntario o el trabajo de la ama de casa, y los que no tienen una relación salarial, como el trabajo sumergido. (Moreno, 2004)

..... Y LAS MODERNAS MIGRACIONES

La inmigración, en cuanto fenómeno que se está desarrollando en países donde tiempo atrás se había experimentado una masiva emigración, pone de relieve los cambios que se están produciendo en los últimos años. Particularmente a partir de la globalización del mercado y la consiguiente crisis del estado-nación.

La sacralización del mercado y la supuesta apertura de las fronteras, enmarcan el fenómeno de la inmigración que, desde hace unos veinte años, se está desarrollando en países como Italia.

Sin embargo, debemos ser conscientes del desequilibrio de este sistema que, a pesar de poner barreras a la entrada de los inmigrantes, necesita esta "fuerza de trabajo" para poder desarrollar algunos sectores de la producción agrícola, industrial y de los servicios. Por una parte el estado intenta tomar medidas para repatriar a los inmigrantes "sin papeles" procedentes principalmente de África, por otra parte los empresarios utilizan y se enriquecen utilizando esta mano de obra barata.

Además, los términos "fuerza de trabajo" y "mano de obra" caracterizan la visión que se tiene de los inmigrantes que llegan, considerándolos como "brazos" que trabajan muchas horas al día por un salario, la mayoría de las veces, ridículo. Sin embargo, lejos de esta visión simplista, se descubre que se trata de hombres y mujeres que demandan vivir dignamente y satisfacer no sólo las necesidades básicas. Las sociedades receptoras se dan cuenta de la "posible" humanidad de estos individuos, en semejanza a los misioneros que llegaron a América Latina, convencidos de que los indígenas no eran seres humanos, hasta reconocieron la existencia de sus almas.

La invisibilidad de los inmigrantes ha caracterizado durante mucho tiempo su estancia en la sociedad receptora: servía a ellos para evitar contactos no deseados, ya que el proyecto migratorio al principio no se planteaba como una estancia larga, y a los autóctonos para no tener que dirigir la mirada hacia los individuos procedentes de otros países, ocultando, de este modo, los cambios que se estaban produciendo en la sociedad de acogida.

Los problemas surgieron cuando algunos inmigrantes decidieron asentarse en la sociedad receptora, creando nuevas familias, o reagrupando al cónyuge y los hijos que habían permanecido en el lugar de origen.

Las nuevas necesidades que caracterizan estas estancias más estables, devuelven a los inmigrantes la visibilidad, obligando a la sociedad receptora a darse cuenta de la presencia de personas procedentes de otros lugares y otras culturas. Es a partir de este momento en que se hacen más frecuentes los episodios de xenofobia, y las autoridades públicas empiezan a darse cuenta de la necesidad de profundizar la nueva situación y los fenómenos que conlleva.

Desde hace tiempo existen estudios que se ocupan de analizar los fenómenos ligados a la inmigración. En este sentido, Sayad (2002), un sociólogo argelino especializado en la inmigración en Francia, auspiciaba que los trabajos de investigación no debían limitarse al análisis de la inmigración en el lugar de acogida, sino profundizar en el carácter transnacional de las migraciones, incluyendo en el análisis las sociedades de procedencia. Un inmigrante en el país receptor es un emigrante en su país de origen.

"Así, la pluralidad mencionada se circunscribe al análisis de los procesos de etnicidad y de la forma que adquieren en el interior de la unidad de observación, pero conectando ésta con la formación social en la que se inserta y con los fenómenos de **transnacionalización**, que están en la base de los procesos migratorios. Pasando de lo global a lo local, mostrando tanto los factores subyacentes al fenómeno como las expresiones concretas que éste adopta." (Martín Díaz et al., 1999)

Sin el análisis de los factores: global/local, inmigrante/emigrante, sociedad de origen/sociedad receptora, y los "fenómenos de transnacionalización" no se llegaría a ver más allá de conceptos contruidos sobre la base de prejuicios. Además, es importante subrayar que este tipo de análisis se plantea desde un punto de vista diacrónico, sincrónico y no dicotómico.

LA "SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES": EL CASO ITALIANO

En Italia en 2001 (Caritas/Migrantes, 2004) se encontraban 1.334.800 inmigrantes, de los cuales, 284.224 eran menores. De esta cifra, 106.855 tenían menos de cinco años, 140.976 entre los cinco y catorce años y 36.393 de quince a dieciocho años. Así pues, los menores representaban el 21,3 % del colectivo de inmigrantes residentes.

Marruecos era el primer país por número de menores extranjeros, seguido de Albania, China, Túnez, y Rumania. En 2003 (Caritas/Migrantes, 2004) la cifra de inmigrantes ascendía a 2.193.999, con 404.224 menores.

Durante el curso escolar 2003/2004 (Caritas/Migrantes, 2004) los alumnos inmigrantes llegan a ser 282.683, aumentando de 50.000 con respecto a los datos del curso anterior y presentando una incidencia de 3,5%. Albania constituye el primer país de procedencia de los alumnos extranjeros, seguido de Marruecos, Rumania y China.

Aunque los datos de Caritas/Migrantes (2004) intenten tener en cuenta el número de los inmigrantes y menores extranjeros sin papeles, tenemos que precisar la falta total de datos sobre los inmigrantes indocumentados. Esto tiene como consecuencia la imposibilidad de promover acciones y proyectos que tengan en cuenta las reales necesidades de esta parte de población, que se quiere permanezca en la invisibilidad que ya los rodea. Otra consecuencia son las acciones caracterizadas por la emergencia de las medidas tomadas para "acoger" a estos adultos y menores extranjeros.

La mayoría de los estudios que se ocupan de la "segunda generación de inmigrantes" residentes en Italia, incluyen generalmente los menores no acompañados, los que se reagrupan a los padres en el país de acogida, los niños nacidos en el país receptor y, finalmente, los hijos de parejas mixtas. En la realidad se trata de situaciones muy variadas que, sin embargo, han sido reagrupadas bajo un único término con el riesgo siempre presente de caer en una excesiva generalización.

La presencia de los niños, que ha permitido a los padres salir de la invisibilidad social, habría podido ser una importante conexión con la sociedad receptora y la escuela habría podido transformarse en un nodo de esta red de relaciones. Sin embargo, esto no ha sido posible y la riqueza representada por la presencia en las escuelas italianas de niños procedentes de 191 países, se está perdiendo.

La "segunda generación de inmigrantes", presente en Italia, vive y vivirá probablemente lo que Sayad (2003) ha definido como la "doble ausencia", es decir,

no sentirse parte ni de la sociedad de acogida, ni de la de origen. Muchos de los jóvenes y futuros ciudadanos italianos de origen extranjera (1), se sentirán excluidos y marginalizados. En parte este fenómeno de exclusión y, al mismo tiempo, de asimilación, es ya presente en las escuelas italianas donde no existen todavía programas de educación intercultural, aunque se hable de ellos ya a partir de 1990 con la ley n° 205 del Ministero dell'Istruzione (2). Además, los datos estadísticos nos enseñan que los jóvenes extranjeros están afectados por un grado de fracaso escolar siempre mayor respecto a los compañeros italianos.

Muchos de los estudiosos que se han ocupado del argumento, atribuyen esta situación a las condiciones socio-económicas de las familias inmigradas, absolviendo de este modo las muchas carencias del sistema escolar italiano.

Desde nuestro punto de vista, no se puede seguir sosteniendo que el fracaso escolar se deba exclusivamente a la situación crítica de la familia inmigrada en el país receptor. Sería como afirmar que la condición de inmigrante conlleva este tipo de riesgo.

Muchos investigadores estiman la escuela y la familia importantes lugares de socialización de niños y jóvenes. Además consideran el periodo escolar como el primer momento de encuentro entre menores extranjeros y autóctonos y el lugar ideal de este supuesto diálogo. En realidad, y aunque inconscientemente por parte del personal escolar, se sigue pensando en la escuela en términos asimilacionistas, donde la única cultura que se puede enseñar es la autóctona. Sin embargo, existen pequeños y aislados "oasis" donde rige una forma experimental de educación intercultural y los docentes se preocupan de dar a conocer la riqueza que conlleva la pluralidad de visiones. Aún así, los escasos recursos y la poca formación profesional no permiten que esta modalidad de enseñanza se difunda adecuadamente.

CONCLUSIONES

La premisa establecida sobre la globalización del mercado nos permite incluir a la población inmigrante en el bloque de ciudadanos excluidos y marginados. Esta afirmación nos lleva a prever, que si la situación no cambia, también formarán parte de esta categoría en un futuro los nuevos ciudadanos italianos y los jóvenes extranjeros que, aunque nacidos en Italia o asentados desde muy pequeños, no puedan obtener la nacionalidad italiana en base a la ley de extranjería.

Estas condiciones de precariedad se deben, entre otros muchos factores, a la actual situación en el mercado de trabajo. Muchas son las investigaciones que ponen en evidencia que el principal motivo de la inmigración en Italia es la búsqueda de trabajo, y que una gran cantidad de inmigrantes no es contratado legalmente, quedando relegado a la franja del trabajo sumergido.

En esta línea, la escuela tampoco cuenta actualmente con la capacidad de ofrecer auténticas oportunidades a los adolescentes extranjeros ya que falta, todavía, un verdadero diálogo intercultural.

Además, los términos "inmigrados" y "segunda generación de inmigrantes", utilizados con asiduidad, no favorecen un reconocimiento pleno de la importancia y necesidad de atender a la diversidad.

Las concepciones generalizadoras se conforman también como uno de los mayores obstáculos. El hecho de concebir a la población inmigrante como una macrocategoría, implica que no se tengan en cuenta determinadas particularidades (ligadas al género, la nacionalidad, la clase social, etc.) que se encuentran en relación directa con el fenómeno migratorio. Esta situación conduce a simplificar una realidad variada y compleja, reduciendo paulatinamente las diferencias a una sencilla uniformidad.

Todo esto repercute también de manera directa en los comportamientos y actitudes de la población autóctona hacia colectivos procedentes de otros países. Se activan prejuicios, xenofobia, paternalismo por el simple hecho de considerar y estereotipar a los "inmigrantes" como pobres, peligrosos, ladrones, etc.

Es obvio que las palabras no son inocentes, y es por este motivo, que sólo se puede llegar a considerar críticamente la realidad actual a través del conocimiento.

"Somos conscientes de que en este campo queda mucho por hacer. Por otra parte, sólo un análisis empírico de la realidad cotidiana y observable puede aportar las claves para entender qué factores inciden en cada momento y en cada sociedad, y de qué manera lo hacen, cuáles son los grupos y sectores sociales que se autoidentifican y categorizan a los otros en la interacción social, y cómo, cuándo y de qué forma utilizan las diferencias culturales." (Martín Díaz et al., 1999)

Esto nos lleva a plantearnos la línea argumental de Amselle (2002) en las "lógicas mestizas", la cual aboga por la posibilidad de que exista un sincretismo originario en el cual ya no se hable de pureza, sino de mestizaje.

La multiculturalidad de la que se ha empezado a hablar con la llegada de los inmigrantes, habría caracterizado en realidad desde siempre las sociedades, y la

presencia de personas procedentes de otros países no sería sino un elemento más de la multiculturalidad entendida como diversidad.

NOTAS

1. El procedimiento para adquirir la ciudadanía italiana permanece ligado al *ius sanguinis*, en caso uno de los padres sea de nacionalidad italiana, y al sistema del *ius soli*, en caso de que el menor extranjero nacido en Italia haya residido legalmente y de manera continuativa en este país hasta los dieciocho años.

2. Ministerio de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

AMSELLE, J-L. *Logiche meticce*. Torino: Bollati Boringhieri, 2002

ANNONI, E. y MARIANI, M. In mezzo al guado. Uno studio sulle situazioni di disagio degli adolescenti stranieri. En FAVARO, G. y NAPOLI, M. (dir.) *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Guerini e Associati, 2002.

BALDASSARRE, L., BINDI, L., MARINARO, R. y NANNI, W. (dir.) *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*. Roma: Comitato italiano per l'UNICEF onlus, 2005.

BETTINELLI, G. y RUSSOMANDO, P. Adolescenza negata: i ragazzi chinesi a Milano. En FAVARO, G. y NAPOLI, M. (dir.) *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano:Guerini e Associati, 2002.

CARITAS/MIGRANTES. *Immigrazione. Dossier statistico*, 2004. Roma: IDOS, 2004.

DALDASCINI, L. Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni. Milano: Franco Angeli, 1993.

DE MARIE, M. Le seconde generazioni di immigrati. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2003. [Consulta: 4 julio 2006]. "www.fondazionegiovanniagnelli.it"

DE MARIE, M. L'integrazione delle seconde generazioni: uno sguardo al futuro italiano. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2005. [Consulta: 4 julio 2006].

"www.fondazionegiovanniagnelli.it"

FAVARO, G. y NAPOLI, M. (dir.) *Ragazze e ragazzi nella migrazione*. Milano: Guerini studio, 2004.

MARTÍ DÍAZ, E., CASTAÑO MADROÑAL, A. y RODRÍGUEZ GARCÍA, M. *Procesos migratorios y relaciones interétnicas en Andalucía. Una reflexión sobre el caso del poniente almeriense desde la antropología social*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1999.

MOLINA, S. *Seconde generazioni in Italia. Scenari di un fenomeno in movimento*. . Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2005. [Consulta: 4 julio 2006].
"www.fondazionegiovanniagnelli.it"

MORENO, I. *La trinidad sagrada de nuestro tiempo: mercado, estado y religión*". Revista española de Antropología Americana. vol. Extraordinario. Madrid, 2003.

MORENO, I. *Globalización, Mercado, Cultura e Identidad*". En MORENO FELIÚ, P. (Comp.). *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*. Madrid: UNED Ediciones, 2004.

NANNI, W. *La Socializzazione del bambino immigrato*. En CARITAS. *Il minore straniero in Italia*. Roma: Coordinamento educazione alla pace e alla mondialità, 1996.

SAYAD, A. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina Editore, 2002.

EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. LOS CASOS DE ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA, SUECIA Y ESPAÑA

Vicente Llorent Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma

RESUMEN:

En la Unión Europea asistimos a una compleja realidad cuya evidencia está fuera de toda duda. Por un lado, nos encontramos con una enorme diversidad cultural aportada por los emigrantes venidos allende de nuestras fronteras y, por otro, nos hallamos ante el rico mosaico idiosincrásico conformado por los pueblos que integran nuestro continente. Dada esta heterogeneidad entre los países europeos, no es de extrañar que las medidas escolares de apoyo destinadas al colectivo inmigrante varíen también en función de la situación de cada estado.

Palabras clave: Inmigración, Unión Europea, Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia, España, Sistema escolar, Convivencia, Interculturalidad.

ABSTRACT:

Correspondencia con los autores: Vicente Llorent Bedmar. Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla (llorent@us.es). Verónica Cobano-Delgado Palma (cobano@us.es) Colaboradora Honoraria del Departamento e Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

El continente europeo, ya de por sí crisol cultural, se ha convertido en un escenario donde cohabitan ciudadanos provenientes de diferentes culturas que han de aprender a convivir juntos. Aspecto éste de capital importancia para el proceso de construcción de Europa.

Actualmente viven 18 millones² de inmigrantes no comunitarios en la Unión Europea. Dato que aún toma mayor relevancia en una Europa donde el bajo índice de natalidad y el progresivo envejecimiento de sus habitantes estaban marcando su devenir. Según la Organización de las Naciones Unidas se necesitarán unos 47 millones y medio de inmigrantes de aquí al año 2050 para mantener un crecimiento de población estable³.

Nos encontramos ante una realidad multicultural cada vez más amplia y compleja, en la que participan culturas bien diferentes entre sí, con orígenes tan dispares como el Magreb, Ecuador o Pakistán. Esta situación constituye un reto al que debemos dar respuesta. En nuestra entrañable Europa se tendrán que articular e integrar estas personas que ya componen una parte importante de su realidad. Así pues, hemos de tenerlas en cuenta cuando nos refiramos a la ciudadanía europea.

Los países que integran la Unión Europea cuentan con una tradición migratoria muy distinta entre sí. Mientras que naciones como Alemania y Francia han sido históricamente territorios receptores de inmigrantes por motivos fundamentalmente de carácter laboral; otros, como España, Portugal o Italia, han pasado de ser países de emigrantes a contar con unas elevadas tasas de inmigración.

La heterogeneidad existente entre los países que integran la Unión Europea también queda reflejada en el porcentaje de población inmigrante que tienen, que oscilaba entre el 2% y el 10% de su población total, a fecha 1 de enero de 2002⁴, tal y como se puede observar en el gráfico 1⁵.

En el presente artículo nos vamos a circunscribir a cinco países europeos que cuentan con un importante colectivo de población inmigrante, que tienen distintas idiosincrasias y que utilizan unas estrategias y políticas socioeducativas bien diferenciadas entre sí. Nos referimos a Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia y España.

Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, Alemania es la nación europea con mayor número de inmigrantes. El despegue económico ocurrido tras la Segunda Guerra Mundial y su fuerte desarrollo industrial, propiciaron posteriormente la necesidad de mano de obra proveniente de otros países. Durante la

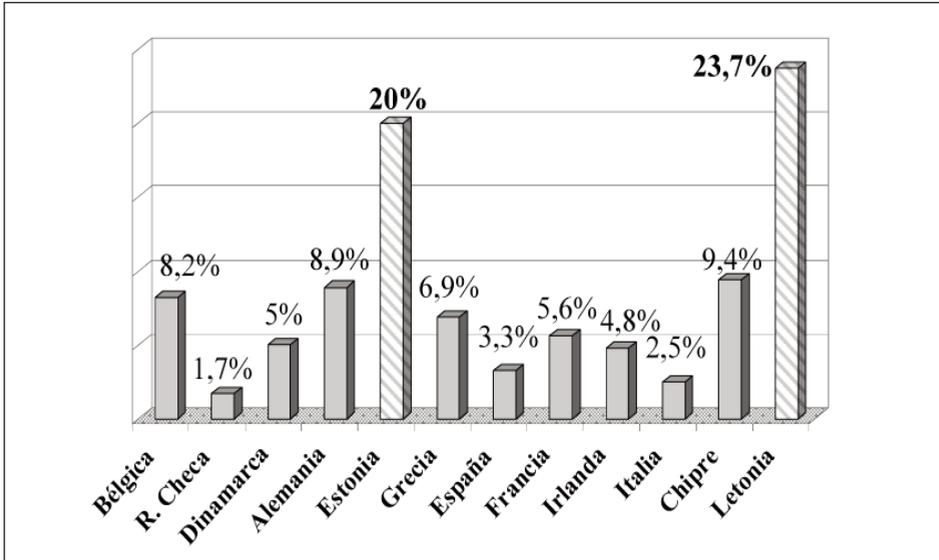


Gráfico 1: Porcentaje de población inmigrante en los países de la Unión Europea en relación a la población total, a fecha 1 de enero de 2002

década de los ochenta llegó a contar con un flujo de inmigrantes superior al de naciones "clásicas" de destino migratorio como Estados Unidos o Canadá. Actualmente cuenta con una población extranjera integrada en su mayoría por ciudadanos europeos, aunque el colectivo con mayor número de miembros sea el procedente de Turquía, seguida a gran distancia de los grupos llegados de Italia, la Antigua Yugoslavia y Grecia⁶.

- Francia cuenta con una fuerte tradición receptora de inmigrantes, que ya alcanzaba cotas altas tras la Primera Guerra Mundial. Su evolución ha sido constante hasta la década de los setenta, periodo en el que empieza a estabilizarse su tasa de inmigración. La mayor parte del colectivo inmigrante está representado por población africana⁷, de los que casi un tercio procede de sus antiguas colonias magrebíes⁸.
- Inglaterra, por su parte, alcanzó sus mayores índices de inmigración tras la Segunda Guerra Mundial, con la llegada de ciudadanos procedentes fundamentalmente del Caribe. Durante los años sesenta y ochenta atrajo a

una gran cantidad de inmigrantes provenientes de la India, Pakistán y Bangladesh, atraídos por una nada despreciable oferta laboral. La sociedad inglesa, caracterizada desde hace décadas por su diversidad cultural, es destino prioritario para inmigrantes originarios de excolonias británicas de África y Asia⁹.

- La tendencia emigrante que se produjo en Suecia tras la Primera Guerra Mundial, cambió de signo, pasando a ser un país receptor de inmigrantes a partir de la Segunda Guerra Mundial. El fuerte desarrollo económico alcanzado en la década de los sesenta, motivado por su creciente desarrollo industrial, hizo necesaria la contratación de mano de obra inmigrante. En la actualidad la mayoría de ciudadanos extranjeros proceden de Finlandia y del resto de los países nórdicos vecinos¹⁰, aunque recientemente se ha incrementado la inmigración proveniente de Asia y África.
- España era un país con una larga tradición migratoria hacia América y Europa. La necesidad de mano de obra en algunos países europeos hizo que muchos españoles partieran en la década de los sesenta hacia Francia, Suiza y Alemania. Esta tendencia cambió radicalmente desde su incorporación a la Unión Europea, convirtiéndose en un país receptor de inmigrantes. Desde entonces, el número de extranjeros ha ido aumentando progresivamente hasta la actualidad, pasando de 198.042 ciudadanos inmigrantes en 1981, a 2.804.303 en 2006¹¹. En el 2001 registró el mayor flujo migratorio, acogiendo al 24% del total de las migraciones netas en la Unión Europea. La inmigración española proviene sobretodo de Marruecos, de países europeos (Gran Bretaña, Alemania, Portugal, Francia, Italia) y de naciones iberoamericanas como Perú y la República Dominicana. En los últimos años se observa un gran incremento de la inmigración procedente de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea como Rumanía, Bulgaria y Rusia.

En lo concerniente a la población inmigrante más joven, quisiéramos indicar que el porcentaje de menores extranjeros con menos de 15 años¹³ es inferior al 6% en la mayoría de países europeos¹⁴. En el caso de Alemania esta cifra se eleva por encima de la media europea, alcanzando el 10,2% sobre la población total menor de 15 años. Por el contrario, los países que se han visto afectados por la inmigración de forma más reciente, registran cotas bastante inferiores como son los casos de España (2,1%) y del Reino Unido (2,5%)¹⁵. Francia, con

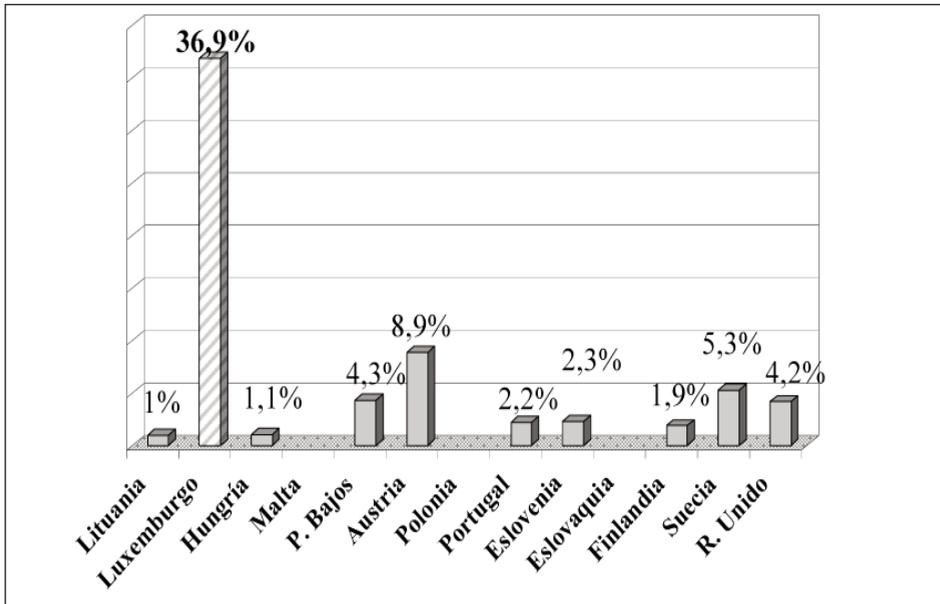


Gráfico 2: Porcentaje de población inmigrante en los países de la Unión Europea por continente de origen en relación a la población total, a fecha 1 de enero de 2002¹²

un 4% de población extranjera menor de 15 años y Suecia con un 5,2% muestran datos semejantes al promedio europeo.

En el ámbito internacional, observamos como existen una serie de acuerdos legislativos que amparan, en la mayoría de países, el derecho a la educación a todos los menores en periodo de escolarización obligatoria, independientemente de su condición de inmigrante¹⁶. En este sentido, recordemos que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se indica taxativamente: "*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria*" .

Igualmente, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño se indica explícitamente:

"Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese

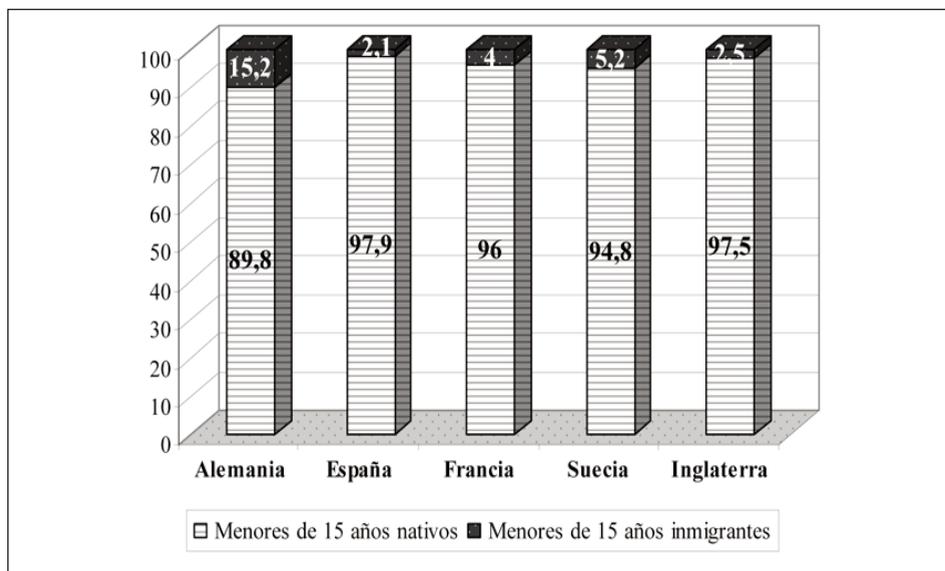


Gráfico 3: Porcentaje de inmigrantes menores de 15 años en relación a la población total de la misma edad, a fecha 1 de enero de 2000

derecho, deberán en particular implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos".¹⁸

Según la legislación europea, los hijos de inmigrantes con nacionalidad de terceros países que cuentan con una residencia de larga duración¹⁹ tienen, desde noviembre de 2003, los mismos derechos que los ciudadanos europeos en materia educativa, incluida la concesión de becas de estudios. No obstante, la autonomía de cada estado va a permitir que éstos puedan restringir este principio de igualdad, por ejemplo, introduciendo pruebas que demuestren un dominio adecuado del idioma oficial para acceder a determinados niveles de su sistema escolar.

Esta situación no se mantiene para aquellos menores inmigrantes que se encuentran en condiciones de residencia irregular, no previéndose su derecho expreso de acceso a la educación. Sin embargo, es de justicia añadir que, al analizar las legislaciones relativas de cada país, detectamos una diversa y amplia gama de medidas tomadas al respecto.

Como puede apreciarse en la tabla que mostramos a continuación, Francia se encuentra en el grupo de naciones de la Unión Europea que garantizan contundentemente el derecho a la escolarización de los hijos de inmigrantes con una situación legislativa irregular²⁰. Muy distinto es el caso de Suecia, donde se requiere un status de residencia regular de los menores inmigrantes para permitir su inscripción en las escuelas²¹.

Entre estas dos vertientes, y siguiendo la tónica general de la Unión Europea, se encuentran las políticas llevadas a cabo por Alemania, España e Inglaterra, que no excluyen tácitamente este derecho, sin poner ningún impedimento para matricular en sus centros escolares a los menores que no poseen la residencia legal en el país. En su legislación, bien no se establece ninguna relación entre poseer un estatus concreto de residencia y la admisión en una institución educativa, bien se no especifican requisitos concretos para los menores que tienen el derecho y el deber de asistir a la escuela²².

	Derecho Explícito	Derecho Implícito	Sin Derecho
Alemania		x	
España		x	
Francia	x		
Inglaterra		x	
Suecia			x

Tabla 1: Derecho a la escolarización de los menores inmigrantes en situación irregular

MEDIDAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Como paso previo al acceso al sistema escolar, en algunos centros educativos se adoptan medidas para orientar tanto al alumnado inmigrante como a sus padres, que van desde la ayuda relativa para efectuar las formalidades administrativas hasta la optimización de las relaciones entre la familia y al escuela.

		Alemania	España	Francia	Inglaterra	Suecia
Orientación e Información escolar	Información sobre el sistema escolar otros idiomas	x		x	x	
	Intérpretes			x	x	x
	Reuniones familiares complementarias		x	x		x
	Educación Pre-Primaria		x		x	
Estimación del nivel de estudios	Depende del centro	x	x	x		x
	Criterios externos				x	
Tipos de integración	Integrado		x	x	x	x
	Separado	x	x	x		x

Tabla 2: Medidas de integración escolar para el alumnado inmigrante

Con frecuencia el idioma supone la primera gran barrera que encuentra el alumnado inmigrante a su llegada a los centros escolares. Son muchos los alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción empleada como vehículo de comunicación entre profesores y alumnos, constituyendo éste un tema de vital importancia para el sistema escolar de cada país.

En Alemania y Suecia el porcentaje de población escolar inmigrante²³ cuya lengua materna es distinta a la utilizada en el sistema escolar oscila entre el 6% y el 8%²⁴ del total de alumnos extranjeros. En otros países se acoge a un porcentaje muy inferior de colegiales foráneos que no dominan la lengua vehicular de las escuelas²⁵. Este es el caso de Francia, donde existe un elevado número de ciudadanos inmigrantes procedentes del África francófona²⁶.

Como fuere que Inglaterra se beneficia del estatus de lengua internacional que tiene su idioma, tan sólo un 4,5% -del total de población inmigrante de 15 años (10,6%)- tiene una lengua vernácula distinta a la de instrucción. Asimismo, debemos tener en cuenta que acoge a un número importante de inmigrantes originarios de sus antiguas colonias, donde es relativamente habitual la utilización del inglés. Por último, en España el porcentaje de alumnos que no domina la lengua del país receptor supone más de la mitad del total de estudiantes inmigrantes de 15 años (1,2% respecto al 2% total).

Conscientes de esta realidad, algunos países ofrecen **información sobre su sistema escolar en lenguas extranjeras**, entre ellos, Alemania, Inglaterra y Francia que, no debemos olvidar, cuentan con un elevado número de ciudadanos extranjeros en edad escolar. Esta orientación multilingüe es, en la mayoría de los casos, una iniciativa promovida desde los Ministerios de Educación de cada estado²⁹.

Uno de los servicios educativos ofertados en algunos países de la Unión Europea, para facilitar el acceso del colectivo inmigrante en los centros escolares, consiste en proporcionar una traducción simultánea entre las lenguas vernáculas y la lengua oficial del país de llegada. Esta iniciativa intenta paliar posibles dificultades que pueden darse cuando se produzca una comunicación directa entre la escuela y la familia. Aunque son varios los países que afirman disponer de **intérpretes** en los centros educativos, Suecia y Finlandia³⁰ constituyen los únicos casos europeos donde, legalmente, los padres inmigrantes tienen derecho a beneficiarse de los servicios de un intérprete.

En Suecia este servicio debe dispensarse, si es necesario, en las reuniones especiales de acogida que se mantienen con las familias recién llegadas, para

informarles acerca de los planteamientos básicos del sistema escolar. Asimismo, tienen derecho a un intérprete para continuar con los encuentros que durante el curso se establezcan con los padres.

Otros países, aunque no cuentan obligatoriamente con este servicio, promueven su puesta en marcha en diversas ocasiones. Este es el caso de Francia donde se recomienda recurrir a intérpretes para fomentar un diálogo constante entre la escuela y la familia, a fin de conseguir una participación activa de la familia en las actividades organizadas por los centros escolares. Del mismo modo, en Inglaterra también se sugiere a las instituciones educativas que cuenten con traductores en aquellas situaciones fundamentales de la vida escolar que se necesite su presencia (trámites de matriculación, reuniones con familiares...). Mientras que ni en España, ni en Alemania existe un servicio oficial de intérpretes³¹.

En esta línea de fomentar la integración del alumnado inmigrante, los centros escolares de algunas comunidades autónomas de España, así como de Francia y Suecia³², organizan **reuniones informativas especiales** para los padres inmigrantes, con el objetivo de explicarles sus respectivos sistemas escolares y analizar temas de interés común.

En lo que respecta a la educación de los menores inmigrantes que aún no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria, son pocos los países europeos que fomentan su acceso al sistema escolar. España e Inglaterra adoptan la postura más clara al respecto. En ambos países, existe el deber legal de ofertar las suficientes plazas en educación pre-primaria para los residentes extranjeros y centran su atención en que se reconozca la importancia de esta etapa pre-obligatoria. En Francia y Suecia, aunque no exista este servicio como tal, no puede discriminarse a los menores extranjeros en la admisión a los centros de educación pre-escolar.

Otras de las cuestiones claves en el acceso de un alumno inmigrante en el sistema escolar de un país es **determinar el nivel de estudios** al que debe incorporarse. Cuando un infante se inscribe en un centro educativo es necesario evaluar qué conocimientos posee en relación al currículum nacional, así como su nivel de competencia en la lengua de instrucción. En la Unión Europea encontramos dos enfoques a la hora de determinar esta cuestión:

- A. Evaluaciones individuales, generalmente llevadas a cabo por el propio centro, que goza de autonomía para establecer el nivel que un alumno tiene

según sus propios criterios. Por tanto, no se hace necesario recurrir a sistemas de evaluación externos. Esta modalidad utilizada en Francia, Alemania, España y Suecia es la más generalizada en la enseñanza obligatoria de los países europeos. En la mayoría de estos casos, la edad del menor se constituye como criterio fundamental para incorporarlo a un determinado nivel educativo. En los centros franceses, por ejemplo, la evaluación se lleva a cabo, en la medida de lo posible, en la lengua materna del alumno, intentando no ubicarle en una clase con una diferencia de edad de más de dos años por debajo de la suya.

- B. Criterios nacionales que, con frecuencia, tienen carácter oficial y pueden realizarse a través de pruebas elaboradas por cada Ministerio de Educación o por las autoridades locales con competencias en educación³³. En Inglaterra, país que adopta este enfoque para determinar el nivel educativo del alumno inmigrante, los resultados de estas evaluaciones son valorados tomando como referencia la escala de conocimientos mínimos para cada etapa diseñada a nivel nacional.

Como venimos señalando, el dominio de la lengua del país receptor se convierte en uno de los primeros aspectos que se tienen en cuenta cuando se distribuyen a los menores inmigrantes en las clases ordinarias. Aún así, el problema continúa si estos alumnos no son capaces de adquirir un ritmo académico adecuado en la lengua y métodos de enseñanza utilizados en su centro. En estos casos, se hace necesario ofrecer refuerzos educativos concretos para cubrir las necesidades de este colectivo.

Con el objetivo común de alcanzar una convivencia escolar lo más eficaz posible, muchos países europeos han diseñado diversas formas de organizar la vida escolar para los menores inmigrantes residentes en sus territorios.

Aquellos países europeos que han introducido medidas de apoyo destinadas a los alumnos extranjeros han optado por uno de los dos modelos siguientes:

I. El modelo integrado, donde los menores inmigrantes se distribuyen en las clases con compañeros de su misma edad (o más jóvenes, dependiendo del nivel de rendimiento establecido). En este caso, se siguen la misma metodología didáctica y contenidos curriculares que los dirigidos a los alumnos nativos. Las actividades de apoyo, mayoritariamente de carácter lingüístico, se llevan a cabo de forma individualizada y durante el horario escolar habitual.

2. La otra modalidad, que podríamos denominar como "separación parcial", puede tomar dos formas:

- Agrupando a los menores inmigrantes separándolos del resto de alumnos durante un periodo de tiempo, para que reciban una atención especial más ajustada a sus necesidades. No obstante, pueden recibir parte de la enseñanza en las clases ordinarias.
- Organizando clases especiales durante uno o más cursos escolares, donde se reúnen a los menores inmigrantes según su nivel de conocimiento en la lengua de instrucción. En estos casos, tanto la metodología de enseñanza como los contenidos tratan de ajustarse a las características del alumnado extranjero.

En la mayoría de países europeos suelen combinarse ambos modelos de integración, como ocurre en España, Francia y Suecia. Sólo un pequeño grupo de países, entre el que se encuentra Inglaterra³⁴, propone la integración directa en las clases ordinarias, acompañada de un apoyo especial para el alumno. Por el contrario, exclusivamente Alemania establece como modelo único un apoyo separado.

SERVICIOS ESCOLARES Y APOYO A LA CULTURA DE ORIGEN

Como pauta general, observamos como en todos los países de la Unión Europea, los alumnos inmigrantes tienen acceso a los servicios escolares en las mismas condiciones que los autóctonos. Estos servicios suelen incluir el uso de las instalaciones del centro, actividades extraescolares, servicios sanitarios, transporte escolar...

Algunos países como Suecia ofrecen estos servicios de manera gratuita a todos los alumnos, sin distinción por su estatus de residencia o nacionalidad. En otros países, como en España y Francia³⁵, se ofrecen a las familias con escasos recursos económicos, entre las cuales se encuentran muchas familias inmigrantes, una ayuda en función de sus ingresos para costear los gastos derivados por el uso de estos servicios. En Francia, particularmente, existen subvenciones especiales para las familias con necesidades económicas, quedando exentos de parte de los gastos que generan las prestaciones escolares. En Inglaterra se ofrecen ayudas para cubrir los gastos de transporte y se ofrecen comidas gratuitas a los menores cuyas familias padecen precariedad económica.

	Alemania	España	Francia	Inglaterra	Suecia
Servicios escolares		Ayudas económicas a familias con escasos recursos	Ayudas económicas a familias con escasos recursos y exención de gastos	Ayudas transporte y comidas gratuitas	Gratuito todos alumnos
Apoyo cultura de origen	Acuerdos bilaterales país de origen	Comunidades autónomas	Acuerdos bilaterales país de origen	Centro educativo	Municipios
			Lengua materna como asignatura optativa	Lengua materna como asignatura optativa	Lengua materna como asignatura optativa
	Grupos separados en actividades educativas Permiso en festividades religiosas			Retirada exigencia de contenido cristiano	Grupos separados en actividades educativas Permiso en festividades religiosas
			Prohibición de signos religiosos	Adaptado a las necesidades del alumno inmigrante	Posible prohibición por parte del centro

Tabla 3: Servicios escolares y apoyo a la cultura de origen de los menores inmigrantes

Los menores inmigrantes tienen derecho a recibir ayudas económicas en el ámbito escolar en las mismas condiciones que los demás alumnos, rara vez se les concede un trato más favorable por su condición de extranjeros³⁶.

En lo que respecta a las medidas de apoyo para los alumnos inmigrantes casi todos los países europeos han establecido un doble foco de actuación. En primer lugar, fomentar el conocimiento de al menos una de las lenguas oficiales del país receptor, de modo que puedan desenvolverse de forma más eficaz en dicha sociedad y en el sistema escolar. En segundo lugar, garantizar la continuidad de su **lengua materna**, a fin de mantener un contacto con su cultura de origen. A través del conocimiento de su lengua materna se pretende mejorar su desarrollo y capacidad de aprendizaje y, sobre todo, fortalecer su sentimiento de identidad³⁷.

Aunque son muchos los países europeos que ofrecen a los alumnos inmigrantes medidas de apoyo para enseñarles su lengua de origen, Suecia es el único país donde todos los alumnos inmigrantes en la etapa obligatoria tienen derecho, oficialmente, a la enseñanza de su lengua vernácula si así lo desean. En Alemania y Francia estas medidas de apoyo se basan en acuerdos bilaterales firmados con el país de origen. En otros países la organización y financiación de este tipo de medidas es competencia de las autoridades locales, tal y como ocurre en los municipios suecos y en las Comunidades Autónomas de España. En el caso de Inglaterra la organización de este tipo de enseñanza depende directamente del centro educativo, que puede ofertar clases lingüísticas de apoyo fuera de las horas lectivas³⁸.

La enseñanza de la lengua materna constituye, en la mayoría de los casos, una actividad extraescolar a la que semanalmente se destinan algunas horas fuera del horario ordinario. En Francia, Suecia e Inglaterra el idioma materno puede considerarse como una asignatura optativa en la enseñanza obligatoria. Así mismo, en algunos países europeos se ofrecen cursos en la lengua de instrucción a los padres y familias de los alumnos inmigrantes. En líneas generales, estas medidas no engloban sólo la enseñanza del idioma, sino también aspectos de la cultura o de la historia del país de origen.

Actualmente, Europa se caracteriza por ser un crisol de culturas donde la diversidad de costumbres, hábitos, tradiciones... es una cuestión que no debemos obviar. En este sentido, los países europeos cuentan con escasas normativas relativas a las posibles adaptaciones que los centros escolares deban hacer en su actividad cotidiana, atendiendo a las particularidades **culturales y/o reli-**

giosas de los menores inmigrantes matriculados en él. Las iniciativas de este tipo suelen llevarse a cabo por decisión del propio centro o de los responsables educativos.

En Alemania, las autoridades educativas competentes pueden conceder a los alumnos inmigrantes permiso para no asistir a clase durante las festividades propias de su religión. La situación es similar en Suecia, donde existen acuerdos, a nivel local, relativos al número de días de permiso que pueden concederse a los alumnos⁴⁰.

Existen también algunos casos equivalentes de adaptaciones referidas a actividades educativas concretas. Por ejemplo, a pesar de que en Alemania y Suecia, la materia de "Educación Física" suele impartirse en grupos mixtos, los centros educativos pueden ofrecer clases separadas por género, siempre que los padres de los menores inmigrantes lo soliciten. Si esto no es posible, el alumno puede quedar exento de dicha materia.

La práctica diaria del rezo en las escuelas de Inglaterra debe tener, por lo general, un carácter mayoritariamente cristiano. La mayoría de los centros deberían ser capaces de incluir a todos los alumnos en su culto colectivo, pero si debido a la procedencia familiar de algún escolar se considera este acto inadecuado, el director puede solicitar la retirada de la exigencia de contenido cristiano.

Las controversias generadas en los últimos tiempos sobre la **indumentaria escolar** de ciertos colectivos inmigrantes han llegado a suponer un debate público en varios países de Europa. A veces, son los propios centros quienes exigen a sus alumnos llevar uniforme, en otras ocasiones existen normativas oficiales relativas a esta cuestión. En Inglaterra, la *Ley enmendada de Relaciones Raciales* de 2000⁴¹ establece que las instituciones educativas tienen la obligación de evaluar el impacto de todas las políticas que lleven a cabo por iniciativa propia, analizando sus repercusiones sobre la comunidad escolar. Respecto al uniforme escolar, que entra dentro de estos requisitos generales, se espera cada centro sea sensible a las necesidades de las distintas culturas, razas y religiones, tanto de la población nativa como inmigrante.

En aquellos países donde los centros no suelen establecer normativas sobre la vestimenta de sus alumnos, parece tener mayor trascendencia la introducción de medidas legislativas. Francia y Suecia⁴² han sido particularmente algunos de los países donde últimamente se han producido polémicas sociales sobre la indumentaria en los centros escolares y, en especial, sobre la exhibición de símbolos

religiosos. En Francia, con una educación pública laica y aconfesional se aprobó, tras intenso debate, la Ley 2004-228⁴³ que pretende evitar la exhibición ostentosa de símbolos religiosos en las instalaciones del centro.

Como respuesta a diversas controversias generadas por la aparición de alumnas con burqas en escuelas suecas, la Agencia Nacional de Educación sueca otorgó a cada centro el poder de prohibir o no, su práctica, estableciendo como requisito que cualquier prohibición debe ir acompañada de una discusión sobre los valores, la igualdad y los derechos y deberes democráticos.

En el caso de España los centros educativos tienen autonomía para tomar las decisiones que crean oportunas sobre este tema. Tal y como se indica en el artículo 42 de la LOCE⁴⁴, referente al alumnado extranjero: "*Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren*".

Para finalizar, queremos subrayar que la mayoría de países pertenecientes a la Unión Europea consideran esencial que los alumnos dominen la lengua vehicular de los centros escolares, clave no sólo para su desarrollo escolar, sino también para su bienestar social. Por este motivo, existe una gran preocupación por las medidas de apoyo lingüístico. Aún así cada vez son más los países que, paralelamente, intentan garantizar el conocimiento por parte de los menores inmigrantes de su lengua y cultura de origen. No se desea que caiga en el olvido su idiosincrasia ni que pierdan sus raíces, a la vez que se le facilita un difícil, pero posible, regreso a su país.

Consecuentemente, resulta imprescindible contar con un servicio de intérpretes que faciliten a los padres inmigrantes la ejecución de los trámites previos a la escolarización de sus hijos, amén de asegurar la continua comunicación y relación entre familias extranjeras y escuela. Aún más, abogamos por la necesidad de mediadores culturales que ayuden a reducir la desconfianza y temor de las familias inmigrantes ante la escuela, y sirvan de nexo de unión entre estos dos importantes agentes educativos.

Como no podía ser de otra forma, la formación del profesorado en aspectos relacionados con la cultura de origen de sus alumnos inmigrantes y la metodología adecuada para una docencia intercultural, se muestran como dos elementos educativos a tratar con especial atención.

Como es evidente son muchos los aspectos que influyen en una buena convivencia entre la sociedad de origen y la de llegada. Observamos como en algu-

nas ciudades europeas se viene produciendo agrupamientos de emigrantes en torno a personas con cultura, idioma, costumbres, religión... similares. Por este motivo, nos hallamos ante la necesidad de plantear estrategias que salven el indeseado asilamiento de colectivos y culturas foráneas, sin que tal actitud nos lleve a olvidar que cada cultura va a velar por preservar su propia identidad.

En la Unión Europea asistimos a una compleja realidad cuya evidencia está fuera de toda duda. Por un lado, nos encontramos con una enorme diversidad cultural aportada por los emigrantes venidos allende de nuestras fronteras y, por otro, nos hallamos ante el rico mosaico idiosincrásico conformado por los pueblos que integran nuestro continente. Dada esta heterogeneidad entre los países europeos, no es de extrañar que las medidas de integración destinadas al colectivo inmigrante varíen también en función de la situación de cada estado.

Aquellos países que cuentan con poca población extranjera, no tienen la misma necesidad de desarrollar acciones integradoras que aquellos en los que el porcentaje de inmigrantes es más elevado. Aún así, todos los países que conforman la Unión Europea están adoptando progresivamente medidas legislativas, a fin de garantizar unas condiciones óptimas para la integración plena de los ciudadanos inmigrantes. En esta línea, debemos indicar que las iniciativas en materia escolar de los menores se han convertido, recientemente, en uno de los puntos centrales de esta política de integración, que tiene su origen en el Tratado de Amsterdam de 1999⁴⁵.

La mayoría de países europeos son conscientes de que no basta con garantizar el derecho a la escolarización de los menores inmigrantes. Si realmente se desea que tenga un desarrollo escolar semejante al resto de ciudadanos, se hacen necesarias una serie de medidas de apoyo que tiendan a lograr una verdadera igualdad de oportunidades. Aún así, resulta muy difícil defender la existencia de un modelo único de convivencia, sino que más bien deberían establecerse estrategias socioeducativas flexibles fácilmente adaptables a las más variopintas situaciones que acaecen en nuestro entorno europeo.

NOTAS

1. Para la realización de este artículo se ha contado con la colaboración de Purificación Bejarano Prats.

2. Según datos ofrecidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM): <http://www.iom.int> (consultado el 30/08/06).

3. Informe de Estado de la Población Mundial de 2000.

4. En el gráfico 1 se muestran los datos todos los países que componen actualmente la Unión Europea, aunque hasta mayo de 2004 sólo eran estados miembros Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal.

5. Los datos demográficos utilizados en este artículo, relativos a migraciones realizadas en la Unión Europea, han sido extraídos de la Oficina de Estadística de la Unión Europea Eurostat. En los casos que o se ha utilizado esta fuente de información, se indica a pie de página.

6. *Statistisches Bundesamt Deutschland* (Oficina Federal de Estadística de Alemania). http://www.destatis.de/themen/e/thm_bevoelk.htm (consultada el 30/08/06).

7. También es el caso de Italia (la población inmigrante africana supone un 0,80% de la población total) y Portugal (donde alcanza una representación del 1,04%).

8. *Institut National de la Statistique et des Études Économiques* -INSEE- (Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos de Francia). http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp (consultada el 30/08/06).

9. *National Statistic of United Kingdom* (Estadísticas nacionales del Reino Unido). <http://www.statistics.gov.uk/> (consultada el 30/08/06).

10. *Statistika Centrlbyrán* -SCB- (Estadísticas oficiales de Suecia). http://www.scb.se/default___2154.asp (consultada el 30/08/06).

11. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. <http://extranjeros.mtas.es/es/general/inmigracion.html> (Consultada el 29/08/06).

12. El porcentaje de población inmigrante procedente de los países europeos hace referencia a los estados que no pertenecían a la UE 15 (Bélgica, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal y Finlandia).

13. Se muestra la población en este intervalo de edad puesto que son los

datos ofrecidos por el estudio internacional PISA (*Programme for International Student Assessment* -Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) llevado a cabo con el apoyo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

14. Encontramos casos excepcionales como Luxemburgo, donde más de un tercio de la población menor de 15 años es de nacionalidad extranjera (39,3%).

15. Este también es el caso de países como la República Checa, Grecia, Irlanda, Hungría, Eslovenia y Finlandia, donde no alcanza el 3% de representación.

16. TERRÓN CARO, M^a.T.: *La inmigración en los países de la Unión Europea y los Derechos Humanos. Aspectos Legislativos*. Revista Cuestiones Pedagógicas. Universidad de Sevilla. (2003-2004) , 17 (en impresión).

17. Artículo 26.1.

18. Artículo 28.

Adoptada y abierta a firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990.

A fecha de 10 enero de 2003 formaban parte 188 Estados Miembros.

19. Cinco años de residencia legal ininterrumpida en un Estado.

20. Bélgica, la República Checa, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Austria y Portugal también permiten explícitamente el derecho a la educación escolar obligatoria a los hijos de inmigrantes en situación irregular.

21. Al igual que Dinamarca, Lituania y Polonia. Éste último requisa incluso la inscripción en el padrón municipal.

22. Es el caso también de Estonia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Eslovenia y Finlandia.

23. La cota más alta de Europa la alcanza Luxemburgo, en el cual representan alrededor de un quinto de todo el alumnado (18,3%), debido a que dos de sus lenguas oficiales son idénticas a las de los tres países limítrofes.

24. Concretamente en el caso de Alemania 7,9% respecto al 15,2% total. Suecia 6,7% en relación al 10,5% de población inmigrante de 15 años.

25. Un 4% no domina el francés (con respecto al 12% de menores de 15 años inmigrantes).

26. Ocurre de igual forma en la Comunidad francesa de Bélgica, en la que los alumnos que tienen una lengua materna distinta a las de instrucción representa un 5,5%, del total de población inmigrante de 15 años de edad 18,3%.

27. Tan solo en Hungría el porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es la de instrucción es superior al de extranjeros. Esta situación atípica se debe al tamaño de las comunidades lingüísticas autóctonas cuya lengua materna no es una lengua nacional oficial.

28. Al igual que ocurre en Bélgica, Luxemburgo, Austria y Holanda.

29. En Irlanda, la información es publicada en las nueve lenguas principales de los demandantes de asilo y está disponible en tres versiones: para los padres de los demandantes de asilo, para los menores no acompañados y para los padres de otros menores extranjeros.

En Luxemburgo, en el nivel de secundaria, los Centres de Psychologie et d'Orientation Scolaire publican información en portugués dirigida a los menores que finalizan la Educación Primaria.

El Ministerio Federal de Educación en Austria publica una serie de folletos que tratan temas como la inscripción en los centros, el aprendizaje de idiomas y las opciones educativas para los inmigrantes.

En Portugal, La Oficina del Alto Comisionado para la Inmigración y las Minorías Étnicas (ACIME) publica periódicamente folletos actualizados de interés general en inglés y en ruso.

Letonia también ofrece información en esos idiomas.

En Finlandia, las autoridades locales son las encargadas de publicar esta información.

30. En Finlandia, los inmigrantes únicamente tienen derecho por ley en los encuentros iniciados por las autoridades. Existe una subvención específica del Ministerio de Trabajo para promover el uso de intérpretes en los municipios, pudiendo compensarse los gastos de intérpretes dentro de la cooperación hogar-escuela.

31. En otros países, como Dinamarca, la decisión de recurrir a intérpretes es totalmente extraoficial, analizándose cada caso individualmente en función de la valoración de los docentes.

32. Como ya hemos comentado anteriormente, en el caso de Suecia las familias inmigrantes cuentan con un intérprete para estas sesiones.

33. Este modelo es llevado a cabo por Luxemburgo, Malta, Bélgica, Portugal y Hungría.

34. También se da este mismo caso en Austria, Chipre, Dinamarca, Irlanda, Italia y Portugal.

35. También es el caso de Luxemburgo, Holanda y Portugal.

36. Chipre es un ejemplo donde los menores inmigrantes se benefician de manera más general de un trato especial con relación al comedor escolar. En este país se anima a los menores, cuya lengua materna no es el griego, a permanecer en el centro educativo por las tardes para recibir clases compensatorias y supervisar sus deberes, ofreciéndoles el servicio de comedor gratuito.

37. Desde la entrada en vigor de la Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, la obligación de promover esta disposición recae, en especial, en las autoridades educativas del país de acogida.

38. En otros países, es incluso la autoridad central la que oferta este tipo de medidas (a veces en colaboración con actores privados). Es el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), Grecia, Irlanda, Italia, Hungría y Austria.

39. En Italia y Chipre existen ejemplos de cursos de la lengua de instrucción, organizados, específicamente, para los padres de los alumnos inmigrantes escolarizados.

En Chipre se ofrecen clases gratuitas en lengua griega financiadas por el gobierno, a todos los padres de alumnos de lengua materna extranjera.

40. La situación es también similar en Letonia donde, en caso necesario, las instituciones educativas, estatales y locales, respetan las festividades religiosas.

41. Enmienda de la Race Relations Act de 1976 que obliga a las autoridades públicas no solo a evitar actuaciones discriminatorias, sino también a fomentar la igualdad racial en los ámbitos de la vivienda, el empleo, la formación y la educación, la oferta de bienes, instalaciones y servicios, y otras actividades. Entrada en vigor en abril de 2001.

42. Al igual que en la Comunidad Francesa de Bélgica (donde el tema de la indumentaria escolar ha sido analizado por el gobierno y, puesto que no se ha alcanzado ningún acuerdo, los centros pueden actuar según su propio criterio) y Holanda (La dirección de los centros tienen derecho a prohibir las prendas que se crea interfieran con los procesos educativos y con el contacto visual).

43. Ley 2004-228, de 15 de marzo de 2004 que prohíbe el uso de signos religiosos en la escuela pública.

El Artículo 1 establece: Se prohíben los signos religiosos "ostensibles", quedando excluidos por tanto los de carácter político y los discretos. La prohibición afecta a los *écoles*, *collèges* y *lycées* públicos pero no a los privados.

44. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

45. Aprobado por el Consejo Europeo de Amsterdam y firmado el 2 de octu-

bre de 1997 por los ministros de Asuntos Exteriores de los quince primeros países miembros de la Unión Europea. Entró en vigor el 1 de mayo de 1999.

Introdujo en el artículo 29 del Tratado de la Unión Europea un fundamento jurídico específico en materia de prevención y lucha contra el racismo y la xenofobia, para llevar a cabo una auténtica política comunitaria: "*Sin perjuicio de las competencias de la Comunidad Europea, el objetivo de la Unión será ofrecer a los ciudadanos un alto grado de seguridad dentro de un espacio de libertad, seguridad y justicia elaborando una acción en común entre los Estados miembros en los ámbitos de la cooperación policial y judicial en materia penal y mediante la prevención y la lucha contra el racismo y la xenofobia*".

Bibliografía

COLECTIVO IOÉ: *Escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE, 2003.

EUROSTAT: Statistical Office of the European Communities: ec.europa.eu/eurostat/

EURYDICE: <http://www.eurydice.org/index.shtml>

EURYDICE: *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice, 2004.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES: http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp

NATIONAL STATISTIC OF UNITED KINGDOM: <http://www.statistics.gov.uk/>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES: <http://www.iom.int>

SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España: <http://extranjeros.mtas.es/es/general/inmigracion.html>

STATISTIKA CENTRALBYRÅN: http://www.scb.se/default___2154.asp

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND: http://www.destatis.de/themen/e/thm_bevoelk.htm

TERRÓN CARO, M^a.T: La inmigración en los países de la Unión Europea y los Derechos Humanos. Aspectos Legislativos. *Revista Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad de Sevilla (2003-2004). 17 (en impresión).

LOS INVENTARIOS CACOGRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Alejandro Gómez Camacho



RESUMEN:

Los inventarios cacográficos son pequeños vocabularios en el que cada hablante anota las palabras en las que ha tenido dudas o ha cometido errores al escribir. Resultan un excelente instrumento para la enseñanza de la ortografía en la educación obligatoria porque permiten trabajar aquellas reglas que se aplican a las faltas de ortografía que efectivamente comete cada alumno. Además, relacionan la ortografía con la expresión escrita en ejercicios reales de comunicación, contextualizando la ortografía concebida como aprendizaje de reglas o parte de la gramática.

Palabras clave: Inventario cacográfico. Didáctica de la ortografía. Ortografía.

ABSTRACT:

vdggggfgfdagafdfgfdgfdgfd

Keywords: fgfgfagfadgafgfdgfgfdgfdgfdggfdgfg.

Correspondencia con el autor: Alejandro Gómez Camacho. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Correo electrónico: agomcam@upo.es

La enseñanza de la ortografía en la enseñanza obligatoria suele asociarse al aprendizaje de reglas ortográficas que se ocupan de aquellos fonemas que se representan con más de un grafema o de aquellos grafemas que representan más de un fonema. Las reglas del uso de la tilde, del uso de mayúsculas y de los signos puntuación completan los contenidos de los que se ocupa la ortografía.

Este planteamiento didáctico en la enseñanza de la ortografía se basa en la tradición ortográfica consagrada por la RAE, en su *Ortografía* (1999). Siguiendo este modelo, encontramos reglas sobre el uso de *b, v, w, c, k, q, z, ch, g, j, h, i, y, ll, m, ñ, p, r, rr, t, x*, uso de mayúsculas, acentuación y puntuación.

Normalmente las reglas se enuncian con sus respectivas excepciones y se aplican en ejercicios ortográficos que suelen consistir en llenar espacios en blanco (palabras sueltas, frases separadas, textos enteros), segmentar (letras, sílabas o palabras), formar familias de palabras con el mismo lexema, juegos de letras y palabras, dictados y copiados. En muchas ocasiones, los ejercicios consisten simplemente en la memorización directa de la regla y en la propuesta de ejemplos y excepciones.

La se entiende, por tanto, como el conjunto de normas que regulan la escritura, siguiendo la definición de la RAE (1999). Martínez de Sousa (2004), la define como la parte de la gramática que establece los principios normativos para la recta escritura de las palabras de una lengua, su división a final de línea y el empleo de los signos de puntuación, la atildación, las mayúsculas, etc.

Esta concepción de la ortografía tiene su reflejo en la organización del sistema educativo. Por ejemplo, en los decretos que desarrollan la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en Andalucía recogen como contenido expreso, dentro de la competencia lingüística- pragmática conocer y utilizar las normas lingüísticas, con especial atención a las reglas ortográficas.

Ya he señalado en varias ocasiones (Gómez Camacho, 2005 y 2006) las limitaciones de este planteamiento desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista de la aplicación didáctica práctica a hablantes dialectales andaluces. Baste recordar que ignora la desatención ortográfica y los rasgos de las hablas andaluzas que están en el origen de muchos de los errores ortográficos que se cometen en este contexto.

En general, es preferible la definición de ortografía de María Moliner (la manera correcta de escribir las palabras) porque hace hincapié en la ortografía como parte de la expresión escrita, no de la gramática ni como una parte inde-

pendiente de la lingüística. Consecuentemente, la ortografía se ocupará de las dudas que le surgen a cada hablante en el vocabulario expresivo escrito que utiliza en los textos que necesita producir.

Las ortografías concebidas como un conjunto de normas y excepciones responden a un criterio normativo, tratan de sistematizar el uso consagrado en el DRAE y en el DPD (a veces contradictorio con la propia norma) al tiempo que resuelven los problemas ortográficos que van surgiendo. Cabría preguntarse dónde está recogido ese conjunto de normas que regulan la escritura, porque en ninguna fuente académica se recogen; la última edición de la Ortografía de la RAE (1999) se limita a ofrecer notas orientadoras sobre algunas letras, al tiempo que reconoce expresamente el carácter transitorio de estas normas, algunas de las cuales se modifican en el DPD (2005).

Sea como fuere, la didáctica de la ortografía sobre reglas y ejercicios descontextualizados de la expresión escrita es un hecho incuestionable, y el nuevo sistema que consagra la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación no ofrece novedades sobre este planteamiento. El enfoque comunicativo que se proponía en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo ha quedado definitivamente relegado por un planteamiento más normativo y gramatical de la ortografía.

Sin embargo, los resultados de este planteamiento no parecen muy satisfactorios. Es evidente que muchos de los alumnos que terminan con éxito la enseñanza obligatoria no han adquirido la competencia ortográfica que cabría esperar, aunque su comunicación escrita (comprensión lectora y expresión escrita) sea la adecuada. La sociedad, la comunidad educativa y la propia administración educativa (a través del ordenamiento del sistema educativo) reconocen la competencia expresiva escrita (escribir correctamente y sin faltas de ortografía) como uno de los indicadores más evidentes de la calidad del sistema educativo.

El aprendizaje ortográfico sobre las dificultades del alfabeto, generalmente ordenadas de menor a mayor complejidad, utilizando reglas ortográficas que también se ordenan en función de su complejidad y de las excepciones que presentan, es característico de los materiales curriculares en la enseñanza obligatoria y sigue el modelo consagrado en la *Ortografía* de la RAE (1999). Autores como Mesanza (1987), Mendoza Fillola (1996 y 2003), Gómez Torrego (2002), Prado (2004) o Martínez de Sousa (2004), entre otros, demuestran que este enfoque goza de gran aceptación y es perfectamente válido para los ortógrafos y los estudiosos de la didáctica de la ortografía.

Sin embargo, muchos hablantes terminan con éxito la enseñanza obligatoria, pero no han adquirido la competencia ortográfica que sería deseable al finalizar esta etapa. Baste recordar que autores como Gabarró y Puigarnau (1996) o Comes Nolla (2005), entre otros, consideran que muy pocas de las reglas contenidas en las ortografías se pueden considerar amplias y seguras, y que a un porcentaje altísimo de las dudas ortográficas no se le puede aplicar ninguna regla. A esto se une que en los hablantes competentes andaluces son las hablas dialectales, junto a la desatención, el origen de la mayoría de los errores ortográficos cometidos en textos libres, Gómez Camacho (2006).

Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que la escasa competencia ortográfica con la que terminan la enseñanza obligatoria muchos hablantes se debe a una mala práctica didáctica: el aprendizaje de la ortografía basado en la memorización y aplicación de reglas y la lectura de textos literarios. Se supone que el conocimiento de la norma y el contacto como receptor con textos escritos implica necesariamente que el hablante escribirá sin faltas, y esto simplemente no sucede. Creo que para estos hablantes es necesario un planteamiento didáctico complementario a la enseñanza tradicional de la ortografía concebida como el aprendizaje de reglas y excepciones.

La didáctica de la ortografía basada en los errores del vocabulario expresivo escrito es el enfoque complementario a la didáctica de la ortografía basada en las normas.

Los vocabularios ortográficos tienen gran tradición en la bibliografía y representan un planteamiento complementario al aprendizaje de reglas, aunque en la enseñanza obligatoria son poco utilizados. Se basan en la evidencia de que la mayoría de los textos se escriben empleando un número muy reducido de palabras; consecuentemente el aprendizaje ortográfico debe centrarse en las palabras que efectivamente se utilizan al escribir para evitar las faltas de ortografía. Estos vocabularios pueden reunir las palabras que se consideran necesarias para un hablante competente (el vocabulario usual), en autores como de García de Hoz (1953), Lorenzo Delgado (1980), Barberá (2001 y 1987) o Gabarró (1996), entre otros. Frente a los vocabularios ortográficos, autores como Villarejo Mínguez (1950), Holgado (1986), Mesanza (1990), Pujol Llop (1999 y 2000), e incluso el mismo Barberá (2001), centran el trabajo ortográfico sobre los errores que efectivamente comete cada hablante recogido en un inventario cacográfico (lista de palabras del vocabulario expresivo de cada hablante en el que tiene dudas ortográficas).

Dos grandes diccionarios completan el estado de la cuestión. Alameda y Cuetos (1995) establecen en su diccionario la frecuencia de las unidades lingüísticas en castellano. Puede que la frecuencia de las palabras indicada en esta obra sorprenda a muchos hablantes (la frecuencia dependerá del uso que haga cada hablante competente de su vocabulario expresivo y de sus necesidades comunicativas); pero la obra de Alameda y Cuetos demuestra que desde el punto de vista ortográfico hay palabras que tienen mucha más importancia que otras, porque aparecen en la práctica totalidad de los textos escritos en español. Alameda y Cuetos (1995) establecen en su diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas en castellano que con las quince palabras más frecuentes se construye el treinta y cinco por ciento del discurso; mientras que con las cien más frecuentes, el cincuenta y tres por ciento; Barberá (1988 y 2001) establece esta frecuencia en diez palabras para el veintiocho por ciento, cincuenta para el cincuenta por ciento y quinientas ochenta y una palabras para el setenta y cinco por ciento del texto. Está claro, por tanto, que en la didáctica de la ortografía es fundamental establecer si la palabra que genera el error ortográfico se usa con mucha frecuencia, o si por el contrario tiene pocas probabilidades de aparecer en un texto escrito.

Un ejemplo aclarará esta idea. Partiendo de la acepción de María Moliner (ortografía es escribir correctamente), está claro que la frecuentísima falta de confundir la preposición *a* y la forma verbal *ha* en ejemplos como **va ha venir* merece una atención prioritaria porque atañe a dos de las palabras más frecuentes del español. Ninguna regla es aplicable en este caso, en el sentido que fijó Martínez de Sousa (2004), aunque en casi todos los materiales curriculares de ortografía se insiste en la evidencia de que *haber* se escribe con *h*. Este error, por ejemplo, aparece con mucha frecuencia en los inventarios cacográficos de mis alumnos y centra nuestra atención, no por la naturaleza o el origen del error, sino porque esta duda ortográfica genera muchas faltas en los textos reales que producen estos hablantes.

La otra gran novedad es la aparición del DPD (2005) que culmina la tradición que inicia Seco en 1961, mantenida hasta hoy en las sucesivas ediciones de su *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, y en los manuales de Gómez Torrego, por citar solo algunos ejemplos. Estas publicaciones se dirigen a los hablantes competentes de español en general, independientemente de que tengan una formación lingüística o filológica, y les ofrecen soluciones claras y eficaces para las dudas que surgen en el uso del idioma. Frente al *Esbozo de una*

nueva gramática de la lengua española (1973) y a la *Ortografía de la lengua española* (1999), el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) no se concibe para estudiar gramática y ortografía, sino que ayuda a usar el español a todos los hablantes que lo necesitan. No hay duda de que el hablante de español que tenga una duda ortográfica recurrirá al DRAE o al DPD, ambos disponibles en la web de la RAE y en constante actualización, antes que la *Ortografía* o al *Esbozo*. Como señalaba Martínez de Sousa (2004), las fuentes académicas que tratan de la ortografía son contradictorias en muchos casos; conviene recordar que el DPD es normativo y modifica de hecho varios de los preceptos recogidos en la *Ortografía*.

Un recurso didáctico muy efectivo para los hablantes competentes que persisten en errores ortográficos en su vocabulario expresivo escrito más frecuente es la utilización de inventarios cacográficos. Se trata de un pequeño vocabulario en el que cada hablante anota las palabras en las que ha tenido dudas o ha cometido errores al escribir. Evidentemente es una lista abierta, conforme se amplía el vocabulario expresivo aumenta el número de palabras en las que aparecen dudas o errores ortográficos. Mesanza López (1991) ya insistía en la utilidad de este recurso para la ortografía en los niveles medios y superior, mientras que Rivas Fernández (1994), Gabarró y Puigarnau (1996) o Prado (2004), entre otros, recomiendan vivamente los listados y ficheros cacográficos en sus distintas variantes.

En aquellos alumnos que realmente desean escribir sin faltas y que valoran la ortografía, el resultado es espectacular a corto plazo. Hablamos de alumnos que en pocos meses pasan de cometer decenas de errores ortográficos en sus textos a escribir sin faltas. La elaboración de un vocabulario ortográfico personal es muy motivadora porque hace que el hablante comprenda que no tiene muchísimas faltas, sino un número razonable de faltas en un vocabulario que utiliza con mucha frecuencia. Frente a la idea de que las faltas de ortografía son un problema inabarcable, aparece una pequeña lista de faltas que reduce el problema en muchos casos a un poco de atención.

Desde el punto de vista de la didáctica de la ortografía, los inventarios cacográficos permiten que las reglas ortográficas se apliquen a las palabras en las que realmente se ha tenido la duda. La ortografía pasa entonces de ser parte de la gramática descriptiva del español (el conjunto de normas que regulan la escritura) a ser un ejercicio de aprendizaje con aplicación inmediata en la escritura y de utilidad evidente para cada alumno.

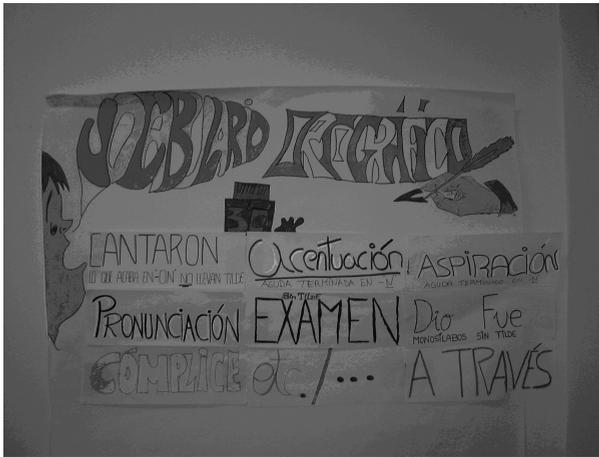
Entre las características que aconsejan la utilización de inventarios cacográficos personales, de grupo o de centro en la enseñanza obligatoria se pueden destacar las siguientes.

1. Relacionan la ortografía con la expresión escrita (no con la gramática ni con la comprensión lectora), recogiendo el vocabulario que efectivamente cada hablante necesita utilizar pero no sabe escribir. La ortografía deja de ser un fin en sí misma para asociarse a la escritura; la mayoría de los materiales curriculares de lengua incluyen la ortografía como un contenido complementario que acompaña al vocabulario (que tampoco se utiliza en textos orales o escritos). La ortografía es a los ojos del alumno un instrumento que efectivamente utiliza para escribir, no una materia que debe estudiar.
2. Resultan muy motivadores para muchos hablantes, porque evidencian que los problemas con la ortografía se reducen a un grupo de palabras que se utilizan con mucha frecuencia. La ortografía se convierte así en algo accesible, y el objetivo de escribir sin faltas aparece al alcance del hablante. Refuerzan una actitud positiva hacia la ortografía, que se convierte en algo útil, accesible y contextualizado. Neutralizan la idea de que la ortografía es un maremagno inabarcable de reglas y palabras, del que está excluido el hablante que persiste en los errores.
3. Permiten contextualizar y reducir el aprendizaje de reglas asociadas a las dificultades del alfabeto. Se tratará, por tanto, de aprender y aplicar solo aquellas reglas que resuelven errores que efectivamente ha cometido el hablante, desechando el resto. Una buena ortografía siempre obliga al estudiante a realizar un pequeño inventario cacográfico de cada dificultad. Por ejemplo, antes de aprender las reglas de la b y la v, se delimita con precisión qué palabras de las que necesita escribir cada hablante presentan dificultades ortográficas, evitando así reglas contradictorias y reglas cuyas excepciones son precisamente las palabras que generaron el error.
4. Los inventarios cacográficos permiten al profesor o al propio hablante determinar el origen de cada error ortográfico. No se puede plantear la misma estrategia didáctica para los errores que se producen por desatención (la mayoría de las tildes), por rasgos dialectales en la pronunciación (*esepección), por analogías incorrectas con otras palabras del español (*fuis-tes) o con la misma palabra en otros idiomas (*garage, cuestión), por

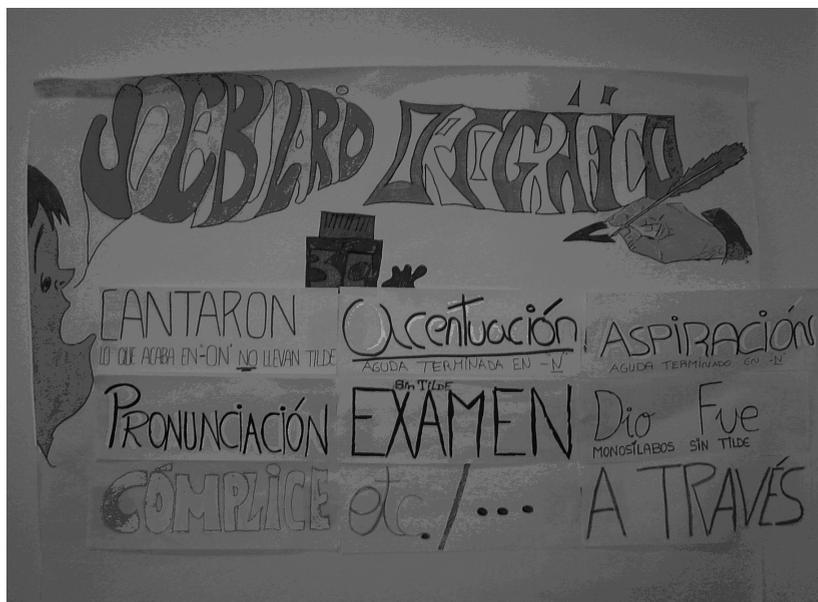
reglas mal aprendidas (*cantarón, *hablais), por desconocimiento del vocabulario (*homoplato), por novedades en las norma ortográficas (*fué, sólo, éste), por cuestiones semánticas o gramaticales (*va ha venir), etc.

5. Evidencian el progreso ortográfico y la adquisición de nuevo vocabulario expresivo escrito. Facilitan la evaluación del progreso en la competencia ortográfica de cada hablante. En lugar de evaluar por el número de faltas, lo que provoca la inhibición expresiva escrita del hablante, permiten evaluar la utilización correcta de las palabras (o al menos de las más frecuentes) que provocaron las faltas de ortografía en el pasado. Fomentan la valoración del progreso ortográfico con objetivos concretos y accesibles, en lugar de penalizar los errores.
6. Implican a todo el equipo educativo y evitan la identificación de la ortografía con la asignatura de lengua española. Al recoger los errores cometidos en el vocabulario expresivo del alumno que se utiliza en textos reales, relacionan la ortografía con todas las áreas del currículo. El objetivo general de la enseñanza obligatoria de proporcionar a los hablantes una competencia expresiva escrita adecuada se convierte en un contenido transversal que atañe a toda la comunidad educativa.
7. Los inventarios cacográficos no necesitan conocimientos lingüísticos ni filológicos previos, tan solo la reflexión ortográfica de cada hablante y el deseo de escribir sin faltas.
8. Implican una didáctica de la ortografía individualizada y contextualizada. Convierten a cada hablante en el verdadero protagonista de su aprendizaje ortográfico, seleccionando las palabras que le plantean problemas, el origen del error y el recursos didáctico adecuado en cada caso. El profesor se convierte en un mediador del aprendizaje, ofreciendo al alumno los recursos entre los que puede elegir, acompañándole y reforzando el proceso de aprendizaje.
9. Integran los textos que el hablante utiliza en los soportes de las nuevas tecnologías (procesadores de textos, mensajes de texto, chats, etc.) en el aprendizaje ortográfico. Según las necesidades reales de comunicación escrita de cada hablante, la ortografía no se ocupará solo de los textos generados en el contexto escolar, sino de todos los textos escritos; de hecho son los correctores ortográficos de los procesadores de textos una de las fuentes más fiables para la elaboración de los inventarios cacográficos.

En conclusión, considero que los inventarios cacográficos son un excelente instrumento para aquellos hablantes que ya han adquirido el código escrito y persisten en más faltas de ortografía de las que son socialmente aceptables. Como se indicaba en Gómez Camacho (2006), la atención ortográfica a alumnos de enseñanza media y superior pasa necesariamente por un proceso de reflexión ortográfica personal en la que cada alumno delimita sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico), establece el origen del error (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente, reglas, etc.) y elige el recurso didáctico que le resulta más efectivo. Estos vocabularios ponen al alcance de los hablantes que concluyen con éxito la enseñanza obligatoria el objetivo de escribir sin faltas, uno de los indicadores más evidentes de la calidad de nuestro sistema educativo.



Ejemplo de inventario cacográfico personal



Ejemplo de inventario cacográfico de curso

BIBLIOGRAFÍA

ALAMEDA, J.R. y CUETOS, F. *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1995.

BARBERA, V. *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC, 1988.

BARBERÁ, V., COLLADO, J.C., MORATÓ, J., PELLICER, C. y RIZO, M. *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC, 2001.

COMES NOLLA, G. *Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas*. Málaga: Aljibe, 2005.

GABARRÓ, D.; PUIGARNAU, C. *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1996.

GARCÍA HOZ, N. *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid: Rialp,

1963.

GARCÍA HOZ, V. *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid: CSIC, 1953.

GÓMEZ CAMACHO, A. *La ortografía en la enseñanza superior (Problemas ortográficos de universitarios andaluces)*. Sevilla: Fundación San Pablo CEU Andalucía, 2006.

___. “Enseñar ortografía a universitarios andaluces” en *Escuela Abierta*, 2005, nº 8, pp. 129-147.

GÓMEZ TORREGO, L. *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: S.M. 2000.

___. *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros, 2002.

HOLGADO, M. A. *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca, 1986.

LORENZO DELGADO, M. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo, 1996.

___. *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Oviedo: Ediciones Trea, 2004.

MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación, 2003.

MESANZA LÓPEZ, J. *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana, 1987.

___. *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*. Madrid: Escuela Española, 1990.

ONIEVA MORALES, J. *Ortografía y vocabulario para andaluces*. Madrid: Playor, 1985.

PRADO ARAGONÉS, J. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Ed. La Muralla, 2004.

PUJOL LLOP, M. *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. [Tesis doctoral], 1999.

___. “Hacia una visión integrada de la ortografía : comunicativa, cognitiva y lingüística “ en *Tabanque: Revista pedagógica*, 2000, nº 15, págs. 223-248.

___. “Hacia una visión integrada de la ortografía : comunicativa, cognitiva y lingüística “ en *Tabanque: Revista pedagógica*, 2001, nº 16, págs. 193-215.

SECO, R. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 10ª ed.

Madrid: Espasa-Calpe, 1988.

VILLAREJO MINGUEZ, E. *Escala de ortografía española para la escuela primaria*. Madrid: CSIC, 1946.

_____. (1950): "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño" en *Revista Española de Pedagogía*, nº 29.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria va a suponer un gran reto para las personas que se disponen a iniciar sus estudios superiores y, desde hace tiempo, se tienen datos de que no todos los estudiantes han alcanzado un mínimo nivel de desarrollo madurativo como para enfrentarse con éxito a los retos y conflictos que supone la vida universitaria; aún aceptando que los más avanzados hayan alcanzado ese mínimo nivel madurativo, también es conocido que, debido a la presencia de un entorno tan estresante y cambiante unido a las peculiaridades evolutivas del ser humano en esos momentos, no es extraño que aparezcan conflictos y situaciones problemáticas en las que la presencia de un grupo de profesionales aglutinados en un Servicio de Orientación con funciones de prevención, orientación e intervención- formación se hace muy necesario.

Hasta el momento son muchas las Universidades tanto públicas como privadas que ofrecen este servicio de ayuda al Alumno. En la mayoría de ellas los servicios prestados son gratuitos y tan sólo alguna de ellas establecen unas tarifas por la utilización de alguno de sus servicios, si bien hacen descuentos tanto a los estudiantes como a los trabajadores de la Universidad.

Como acabamos de comentar, las Universidades suelen tener un Servicio de Orientación, pero cada una tiene una oferta distinta en cuanto a las prestaciones que ofrece a pesar de que, como recogen diversos autores, como (Rodríguez Espinar, 1989; Díaz Allue, 1995 o Apodaca y Lobato, 1997), “... la Orientación es un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la Enseñanza ...”. En este sentido, llama la atención el hecho de que no exista un marco legal que unifique los criterios por los que se han de regir los Servicios de Orientación en el ámbito universitario.

Como parte de un proyecto amplio y global de orientación universitaria y acción tutorial, la Fundación San Pablo Andalucía CEU, a través de su Servicio de Orientación, está llevando a cabo desde el curso 2003 / 04 un estudio psicológico y aptitudinal de los alumnos que se matriculan en el primer curso de Magisterio en cualquiera de las especialidades con las que cuenta el Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola. Estas especialidades son: Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Musical y Lengua Extranjera.

Para ello, se seleccionan ciertas horas de tutorías de los distintos grupos y se les aplica los cuestionarios a todos los alumnos que se encuentran en ese

momento en clase. A su vez también a los alumnos, se les pasan unas pruebas para comprobar las capacidades que tienen tanto en matemáticas como en lenguaje.

Con ello pretendemos que los resultados sirvan, tanto para detectar posibles dificultades de índole personal que puedan interferir en el desarrollo normal del alumno, como los posibles déficits formativos en cuanto a contenidos y estrategias de aprendizaje fundamentalmente.

Una vez corregidas las pruebas, se les comunica a los diversos tutores que los alumnos pueden pasar a conocer sus resultados de forma individual por el servicio de orientación. Este primer contacto personal con el alumno es fundamental de cara a conseguir su confianza, que es básica tanto poder trabajar con él en el futuro, como para dejar la puerta abierta a cualquier consulta posterior que este pueda demandar.

Al principio hay alumnos que se muestran reacios a ver sus resultados por miedo a que estos, según ellos, “sean malos o salgan cosas raras”, pero en la medida que hay compañeros que acuden y salen con una impresión favorable suelen ser otros los que van acudiendo de forma paulatina. También hay alumnos que “pasan de conocer sus resultados”. Estos últimos alumnos, suelen ser los que después más ayuda haya que prestar.

A partir de este momento se puede trabajar de forma individualizada en ocasiones durante los tres años que dura su formación en el Centro con aquellas personas que necesitan una terapia individualizada o bien un refuerzo específico y que de forma voluntaria deciden seguirla. La experiencia en este sentido en aquellos casos que la empiezan es muy positiva, siendo uno de los retos de la propia Escuela, tutores y orientadores el que este número de personas aumente de cara a disminuir el fracaso escolar.

Por otro lado, el área de conocimiento de filología hispánica y el área de matemáticas han colaborado desinteresadamente, aportando una prueba diseñada para medir el nivel de conocimientos mínimos que en estas dos áreas instrumentales poseen los estudiantes al iniciar su formación superior. Una vez conocidos los resultados de las pruebas, se plantea, por un lado, un taller de prevención de dificultades de aprendizaje en matemáticas y lengua de una hora semanal y, por otro lado, se contrastan estos datos con los de las pruebas de aptitudes básicas, sugiriendo una intervención lo más rápida posible en los casos necesarios e incluso se le puede llegar a plantear al estudiantes las grandes dificultades que puede llegar a tener con estos estudios.

MATERIAL EMPLEADO

Para este estudio se están utilizando 4 tipos de pruebas:

a) Una prueba específica antes comentada para la medida del nivel de conocimientos en el área de lengua española, que mide los siguientes parámetros:

- Comprensión de textos.
- Ortografía
- Vocabulario
- Sintaxis

b) Una prueba específica antes comentada para la medida del nivel de conocimientos en el área de matemáticas, que mide los siguientes parámetros :

- Aritmética
- Álgebra
- Geometría

c) Una prueba de personalidad a través del I6 PF. Con este cuestionario intentamos apreciar los rasgos de personalidad que pueden entorpecer el rendimiento académico a lo largo del tiempo que duran los estudios. Los factores que pueden afectar de una manera significativa y tratamos de una manera especial son :

- Introversión.
- Estabilidad emocional.
- Constancia y perseverancia.
- Adaptación
- Trabajo en equipo
- Apreciación de la inteligencia

d) Una prueba de Inteligencia general y factorial mediante el cuestionario IGF – M que mide:

- Inteligencia General
- Inteligencia no Verbal
- Inteligencia Verbal
- Razonamiento Abstracto
- Aptitud Espacial.
- Razonamiento Verbal
- Aptitud Numérica

JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Respecto de las pruebas de Lengua y de Matemáticas, podemos indicar que son pruebas elaboradas por los profesores de las áreas de conocimiento de filología hispánica y matemáticas C.E.S Cardenal Spínola CEU con la idea de incidir en aquellos contenidos no del todo afianzados que se observan en los estudiantes, pues no cabe la menor duda de que todo estudiantes que termine sus estudios de Magisterio tiene la necesidad y la obligación de conocer a lo mejor posible los contenidos básicos en matemáticas y lengua española, puesto que en el futuro serán ellos los encargados de la enseñanza de estas materias y difícilmente se puede enseñar y corregir aquello que uno no sabe.

Además, debemos tener en cuenta que la opción formativa para Maestros del CES Cardenal Spínola, en cualquiera de sus especialidades, tiene un aumento de créditos de matemáticas y lengua a partir de los mínimos que establece el Ministerio de Educación y Ciencia.

Como Cuestionario de Personalidad se ha optado por el I6 PF forma A de Catell porque al estudiar 16 factores de personalidad se pueden apreciar muchos rasgos personales que otros cuestionarios no abarcan. Otras de las características que, para nosotros cumple este instrumento, es precisamente su fiabilidad y el tener muestras perfectamente diferenciadas, tanto por edades como por sexo.

De todos ellos nos fijamos en los siguientes:

Introversión. Este rasgo de personalidad es básico para prácticamente todos los aspectos de nuestra vida, ya que sin una mínima extroversión la posibilidad de relacionarnos con los demás se encuentra muy limitada. Cuando la introversión es muy acusada puede dar lugar a dificultades de relación con el

grupo y a tener cierta inadaptación. Por otro lado, de no modificar esta forma de ser la comunicación posterior en el aula con los niños puede ser un problema importante.

Estabilidad emocional. Los cambios bruscos de humor, el tener cambios emocionales suelen tener un origen determinado y, de conocerlo, se puede ayudar a la persona a superarlo, pero en caso contrario, la persona puede encerrarse en sí misma y ser presa fácil de la angustia y de la ansiedad. Las personas emocionalmente inestables, suelen tener problemas de atención y de concentración, pues las preocupaciones que tienen les impiden centrarse en lo que verdaderamente importe. Lo frecuente es que en estas edades tenga un origen conocido y se pueden alcanzar grandes beneficios mediante la psicoterapia.

Constancia y perseverancia. Si se quieren obtener resultados positivos en cualquier faceta de nuestra vida es necesario que seamos capaces de luchar por conseguir lo que queremos aunque esta consecución sea costosa. Toda persona que no sea constante y perseverante en todo lo que se proponga tiene un alto porcentaje de posibilidades de fracaso. Por esto es tan importante para nosotros localizar al principio de los estudios a todas aquellas personas que sean irregulares en el cumplimiento de sus tareas y obligaciones y con ello evitaremos en parte el fracaso escolar.

Adaptación. Los alumnos cuando llegan a nuestro centro tienen que pasar necesariamente por una fase de adaptación a un entorno ciertamente complejo. Profesores y alumnos nuevos, distinta forma de evaluar, etc ... además, ya no son los jóvenes a los que se les dirige en todas sus acciones, ahora tendrán que aprender a convivir y a funcionar por sí mismos sin una tutela tan grande como la que han tenido hasta ahora. Es un paso cualitativo a la edad adulta. Muchos estudiantes aún no tienen la madurez necesaria y es preciso ayudarles, una vez que sean conscientes de sus dificultades y lo demanden, para que su ritmo de aprendizaje y rendimiento académico sea el adecuado y no se desmotiven con facilidad.

Trabajo en equipo. Hoy en día una de las cualidades que más se valora en el mundo educativo es precisamente el poder adaptarse y trabajar en equipo. Esta cualidad está muy por encima de la propia inteligencia o del historial académ-

mico. El mundo de la educación no puede ser, en este sentido, diferente y el alumno tiene que saber trabajar en grupo, adaptarse a otras personas que tengan distintas formas de trabajar a la suya y que tengan diferentes ideas. Sin estos valores la formación de profesor estará incompleta y es difícil transmitir estos valores a los futuros formandos si uno no los tiene. Hoy en día se hace mucho hincapié en los alumnos para que potencien esta capacidad en el aula.

Apreciación de la inteligencia. Tener unas capacidades mínimas es esencial de cara a prevenir el fracaso académico, no obstante una persona que tenga menos capacidades pero que se esfuerce puede conseguir las mismas metas o más que otra persona que teniendo mejores cualidades no las aproveche. Si se detecta una posible deficiencia, se podrá trabajar con el alumno de cara a que supla esta carencia con más esfuerzo y también enseñándole algunas técnicas de estudio que pueden mejorar su rendimiento académico. Para este fin se ha elegido el test de Inteligencia General y Factorial IGF en la forma M.

Inteligencia General. Pretende acercarse a la medida del factor “g”. Nos fijaremos esencialmente en aquellas puntuaciones que estén significativamente por debajo de la media. En general una puntuación baja puede indicar:

- Poca habilidad para resolver problemas.
- Poca flexibilidad para trabajar con muchos contenidos mentales.
- Poca capacidad de deducción lógica.
- Poca agilidad mental para captar relaciones.
- Poca base intelectual tanto natural como adquirida.

Inteligencia No-verbal. Este factor representa preferentemente la inteligencia fluida del sujeto, menos sensible al influjo cultural, más perceptivo/espacial y menos verbal. Por este motivo, es menos sensible al cambio en los períodos de desarrollo evolutivo del sujeto y por lo tanto más estable con el paso del tiempo. Lo integran las pruebas de Razonamiento Abstracto y Aptitud Espacial. En general una puntuación baja puede indicar:

- Poca capacidad para el razonamiento lógico/abstracto.
- Poca capacidad para razonar con contenidos simbólicos espaciales.
- Poca capacidad para comprender ideas o planteamientos que no estén

formulados con palabras.

- Factor “g” bajo.

Inteligencia Verbal. Representa la inteligencia cristalizada, con contenidos saturados de habilidades aprendidas, memorizadas en el tiempo y que son habituales en el aprendizaje escolar. Tiene mayor relación con el rendimiento escolar que el factor No verbal. Lo integran las pruebas de Razonamiento Verbal y Aptitud Numérica. Una puntuación baja puede indicar:

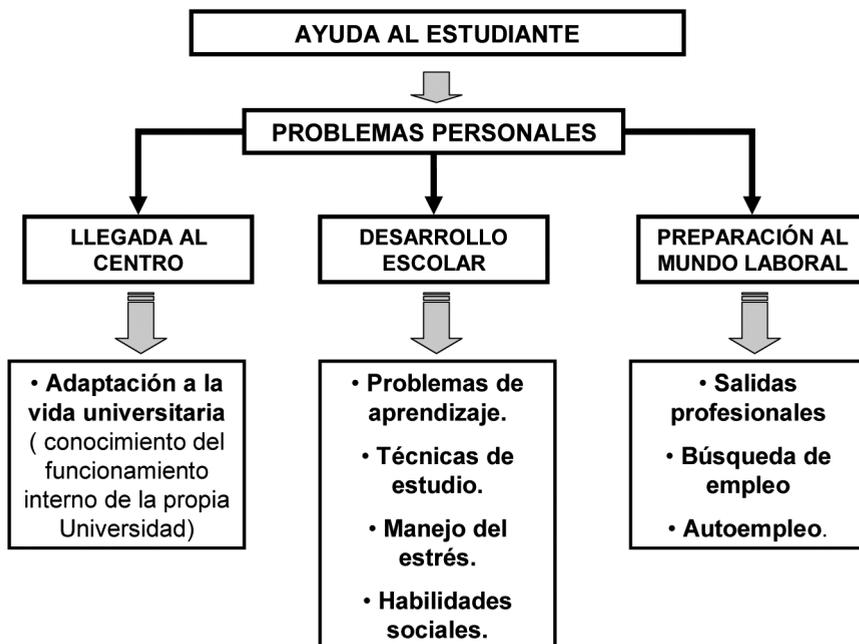
- Mala comprensión verbal.
- Escaso vocabulario.
- Mala memoria a largo plazo de significación de conceptos.
- Dificultad para manejar conceptos.

No haremos referencia al significado de las pruebas de Razonamiento Abstracto, Aptitud Espacial, Razonamiento Espacial y Aptitud Numérica por quedar recogidas en las diferentes inteligencias apuntadas anteriormente. Se ha elegido este cuestionario por diferentes motivos como son:

- a) Ser un instrumento con alta fiabilidad y validez para la medida de la inteligencia.
- b) Recoge en una sola prueba distintos tipos de razonamiento sin aumentar el tiempo de aplicación.
- c) Tiempo de aplicación corto 30 minutos.

¿QUÉ PRETENDEMOS CON ELLO?

Con esta evaluación inicial fundamentalmente lo que queremos lograr es tener los elementos necesarios que nos permitan trabajar con el alumno de cara a poder contribuir a su adaptación al Centro, a optimizar su rendimiento académico, facilitar el aprendizaje y con ello evitar el problema del abandono de los estudios. En definitiva, tratamos de allanarle el camino al alumno de una forma integral desde su llegada hasta su terminación preparándole para su inserción laboral. El paso de la secundaria a la Universidad, supone en algunos casos un choque frontal en la persona. En muy poco tiempo debe de pasar de un mundo



en el que prácticamente todo se lo daban hecho, a otro en el que él es su propio organizador. Aumenta por lo tanto su autonomía y se le exige una mayor responsabilidad, pero no siempre están preparados para asumirla, lo cual les puede dar lugar a padecer una cierta indefensión. En muchos casos, el estudiante tiene que dejar a su familia para trasladarse a estudiar fuera (pasa a ser el dueño y responsable de sus actos). De ahí la importancia que tiene tanto la acción tutorial como el departamento de orientación.

Por otro lado ya no es todo tan homogéneo como en el colegio y va a tener que adaptarse a nuevos compañeros, nuevas formas de afrontar los exámenes y por lo tanto tendrá que retocar en parte también sus técnicas de estudio y sobre todo a administrarse su propio tiempo. Esto es quizás lo que más les cuesta en un primer momento y suele ser la mayor fuente de problemas (El estudio universitario exige un trabajo diario y un buen reparto del tiempo de estudio y trabajo). En esta primera etapa suele ser frecuente el ir dejando para mañana el

estudio hasta que se acercan los exámenes y entonces pretender alcanzar en una semana el conocimiento de un trimestre.

Otro factor importante a tener en cuenta sobre todo a lo largo del primer curso es el tema del abandono de los estudios como recoge en el año 2002 el III Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades. En este estudio se indica que el 24 % de los universitarios que estudian carreras de ciclo corto abandonan sus estudios en los dos primeros años y sólo un 11 % terminan en el tiempo previsto.

Por otro lado tal y como recoge en 2003 el Director General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, el 20% de los estudiantes comienzan unos estudios y terminan en otra titulación distinta.

Por nuestra experiencia podemos confirmar que efectivamente estos abandonos o cambios de especialidad (sobre todo en primer curso) se producen y se deben fundamentalmente a:

- Inicio de los estudios de Magisterio sin una motivación distinta a la que podrían tener por otro tipo de estudios. En muchos casos acuden por indicación familiar, pero sin motivación personal.
- Por inmadurez. Les falta la autonomía necesaria para ser ellos mismos los que dirijan su vida.
- Desconocimiento de lo que son estos estudios. Acuden pensando que Magisterio es muy sencillo de sacar y que prácticamente con asistir a las clases se sacará sin dificultades.
- Falta de expectativas personales. Pueden ser "pasotas" ante todo lo que les exija esfuerzo personal.
- Mal reparto del tiempo de estudio. Todo se deja para mañana y cuando se tienen que enfrentar a las materias se ven imposibilitados para hacerlo y como medio de defensa optan por abandonar.
- Un intento de compaginar el estudio con el trabajo, pero sin una buena planificación del tiempo.

Para evitar todo esto es necesario actuar desde el principio, mediante la información previa en los colegios e institutos, dando a conocer a los futuros universitarios una visión global de los planes de estudio, dificultades que puedan encontrarse y las posibles salidas profesionales.

Una vez comenzados los estudios universitarios, como ya hemos comentado antes deben tener un papel muy importante los diferentes gabinetes de Orientación a través de diferentes actuaciones como puede ser asesorando mediante:

- La adaptación a los nuevos ambientes de vida y trabajo.
- Seminarios y charlas de hábitos de estudio.
- Charlas de orientación vocacional y profesional.
- Atendiendo a cualquier dificultad personal que el alumno pueda presentar.

REPARTO DE LA MUESTRA CURSO 2005-06

El número de alumnos que se encontraban en clase el día de la prueba, repartido por especialidades es el que se muestra en los siguientes cuadros:

	EDUCACIÓN FÍSICA	
Nº DE ALUMNOS	74	
	HOMBRE	MUJER
	56	18
%	76	24

Este es tradicionalmente el grupo más numeroso de alumnos que acceden a los estudios de Magisterio y en general suelen ser los menos motivados por el estudio. Acuden a esta especialidad atraídos por el deporte.

	EDUCACIÓN ESPECIAL	
Nº DE ALUMNOS	20	
	HOMBRE	MUJER
	1	19
%	5	95

Los alumnos que se matriculan en esta especialidad, suelen hacerlo atraídos por la complejidad a la hora de trabajar con niños discapacitados. Esto puede motivar el alto porcentaje de mujeres que lo solicitan.

	EDUCACIÓN INFANTIL	
Nº DE ALUMNOS	68	
	HOMBRE	MUJER
	2	66
%	3	97

Esta es también una especialidad que suele ser elegida mayoritariamente por mujeres, quizás por ser la mujer más sensible a la hora de trabajar con los niños más pequeños. Es una especialidad de mucha vocación.

	EDUCACIÓN MUSICAL	
Nº DE ALUMNOS	10	
	HOMBRE	MUJER
	8	2
%	80	20

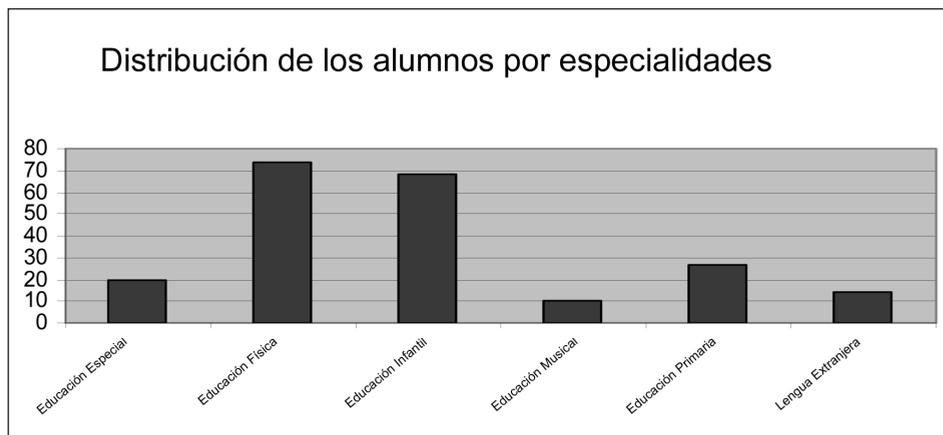
Llama mucho la atención el hecho de que la música se ha entendido como una materia altamente sensible y sin embargo, todos los años el mayor número de alumnos que lo solicitan son varones.

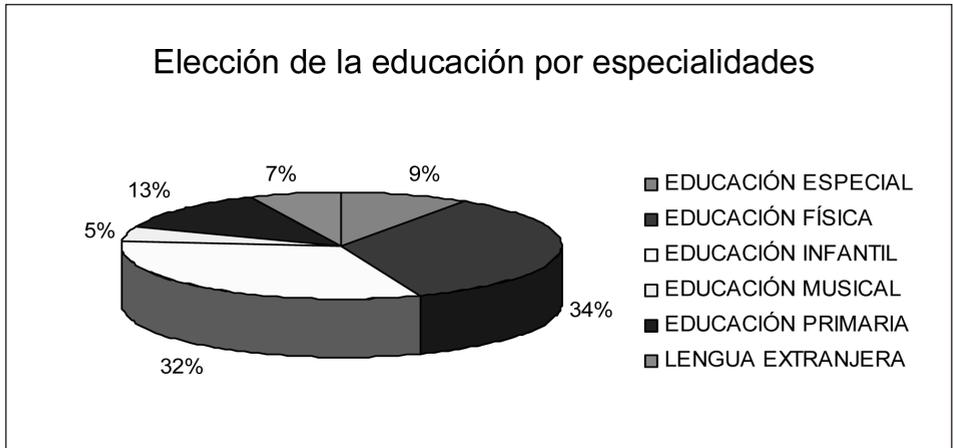
EDUCACIÓN PRIMARIA		
Nº DE ALUMNOS	27	
	HOMBRE	MUJER
	5	22
%	19	21

Esta especialidad año tras año sufre fluctuaciones respecto del número de alumnos que la solicitan y tiene mucho que ver con las plazas que posteriormente se ofertan en las oposiciones.

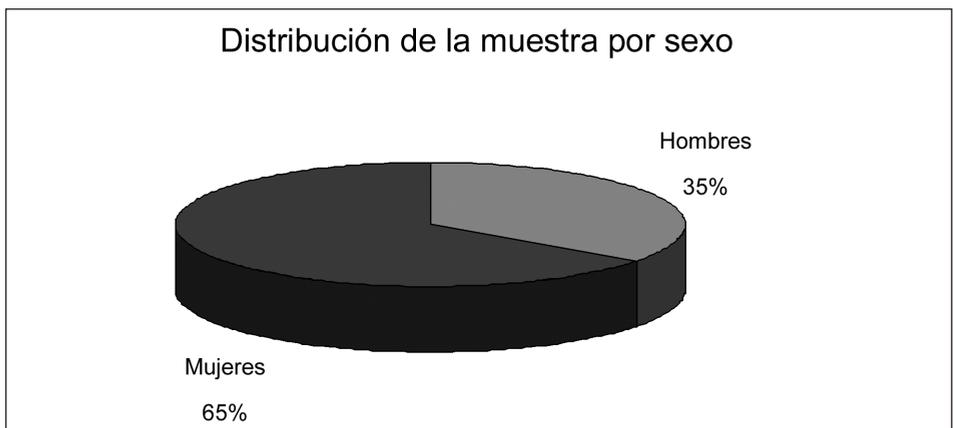
LENGUA EXTRANJERA		
Nº DE ALUMNOS	14	
	HOMBRE	MUJER
	3	11
%	21	79

Los alumnos que deciden estudiarla, son en general aquellos que tienen facilidad para los idiomas y que suelen tener una buena base del idioma Inglés. Un atractivo es el poder hacer las prácticas fuera de España.





En estos años la tendencia a elegir preferentemente Educación Física y Educación Infantil de manera mayoritaria se mantiene prácticamente estable. El resto de las especialidades les siguen a gran distancia. Una explicación en la Educación Física es el hecho de que un gran número de alumnos la eligen como paso intermedio para después continuar estudios de INEF. En el caso de Educación Infantil hay que tener en cuenta, aparte de la propia vocación en el número de plazas que se ofertan y la gran demanda de empleo público en esta especialidad.



Los estudios de Magisterio se perfilan año tras año en estudios preferidos fundamentalmente por las mujeres, quizás por ser estas las que tengan una mayor sensibilidad a la hora de trabajar con niños. Este año prácticamente las dos terceras partes de los alumnos son mujeres.

ALUMNOS POTENCIALMENTE NECESITADOS DE AYUDA EN FUNCIÓN DE LAS PRUEBAS:

EDUCACIÓN ESPECIAL					
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGENCIA + PERSONALIDAD	
5		3		4	
H	M	H	M	H	M
-	5	-	3	-	4

PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
(1) introversión
(3) estabilidad emocional
(5) constancia y perseverancia
(1) adaptación
(-) trabajo en equipo

EDUCACIÓN FÍSICA					
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGENCIA + PERSONALIDAD	
18		12		11	
H	M	H	M	H	M
16	2	8	4	10	1

PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
(2) introversión
(18) estabilidad emocional
(7) constancia y perseverancia
(7) adaptación
(6) trabajo en equipo

EDUCACIÓN INFANTIL					
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGNCIA + PERSONALIDAD	
23		12		5	
H	M	H	M	H	M
I	22	I	II	-	5

PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
(3) introversión (19) estabilidad emocional (7) constancia y perseverancia (5) adaptación (4) trabajo en equipo

EDUCACIÓN MUSICAL					
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGNCIA + PERSONALIDAD	
6		-		I	
H	M	H	M	H	M

PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
(1) introversión (3) estabilidad emocional (3) constancia y perseverancia (2) adaptación (3) trabajo en equipo

EDUCACIÓN PRIMARIA					
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGNCIA + PERSONALIDAD	
9		3		-	
H	M	H	M	H	M
I	8	I	2	-	-

PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
(1) introversión (8) estabilidad emocional (-) constancia y perseverancia (1) adaptación (1) trabajo en equipo

LENGUA EXTRANJERA						PROBLEMAS DE PERSONALIDAD
PERSONALIDAD		INTELIGENCIA		INTELIGENCIA + PERSONALIDAD		(1) introversión (4) estabilidad emocional (1) constancia y perseverancia (1) adaptación (2) trabajo en equipo
4		-		-		
H	M	H	M	H	M	
1	3	-	-	-	-	

NOTA. En la tabla de problemas de personalidad se recogen las cinco características en las que nos basamos para trabajar con los alumnos potencialmente necesitados de ayuda. El número de problemas como puede observarse supera al número de alumnos que presentan estas dificultades, pero esto se justifica en el hecho de que un mismo alumno puede tener más de una característica potencialmente negativa.

RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS EN EL PRIMER CUATRIMESTRE

A continuación recogemos los resultados obtenidos por los diferentes grupos de Magisterio. Se han tomado, como base aquellos alumnos que han suspendido al menos la mitad de las materias o bien todas las asignaturas.

TAREAS REALIZADAS POR EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

A la vista de los resultados obtenidos en el primer cuatrimestre, el departamento de Orientación se ha puesto en contacto con los alumnos que han tenido unas deficientes calificaciones con el objeto de poder detectar cuáles han podido ser los problemas que han influido en ellos, de cara a ayudarles a mejorar y conseguir unos mejores resultados en el cómputo global del curso.

		<i>No realiza las pruebas</i>	<i>Detectados por las pruebas</i>
EDUCACIÓN ESPECIAL N=22			
todas suspensas	2	0	2
50% asignaturas suspensas	9	9	9
	11	9	11
EDUCACIÓN FÍSICA N=97			
todas suspensas	10	4	4
50% asignaturas suspensas	30	7	10
	40	11	14
EDUCACIÓN INFANTIL N=89			
todas suspensas	3	1	0
50% asignaturas suspensas	24	5	9
	27	6	9
LENGUA EXTRANJERA N=15			
todas suspensas	1	0	0
50% asignaturas suspensas	1	0	1
	2	0	1
EDUCACIÓN MUSICAL N=13			
todas suspensas	5	0	4
50% asignaturas suspensas	6	1	2
	11	1	6
EDUCACIÓN PRIMARIA N=29			
todas suspensas	0	0	0
50% asignaturas suspensas	14	2	4
	14	2	4
Nº TOTAL DE ALUMNOS N=265			
todas suspensas	21	5	10
50% asignaturas suspensas	84	18	29
	105	23	39

La respuesta en general ha sido desigual y nos hemos encontrado con alumnos que:

- a) Acuden al departamento porque consideran que se les puede ayudar y en principio están dispuestos a seguir las directrices que se les marquen.
- b) Acuerdan tener un primer contacto, pero después de darles cita deciden no acudir.
- c) Directamente ponen una excusa para no acudir (sobre todo indicando que saben la causa de los deficientes resultados y que ellos mismos pondrán remedio).

De los 25 alumnos que acuden de forma voluntaria para ver de qué forma se les puede ayudar a mejorar su rendimiento podemos extraer lo siguiente:

- 1) 7 (28%) de ellos habían tenido que repetir al menos un curso en la educación previa correspondiente.
- 2) 7 (28%) Comenzaron previamente otros estudios universitarios y abandonaron entre el 1º y 2º año de sus estudios. Estos resultados van en la línea de los estudios realizados por el Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades.
- 3) 6 (24 %) realizan los estudios de Magisterio porque no les da la nota para estudiar lo que ellos deseaban y l más lo hace porque para realizar el estudio que quería se tenía que marchar a realizarlo fuera de Sevilla.
- 4) Para 7 de ellos (28%), la única dificultad que se están encontrando es su falta de hábito para ponerse a estudiar, reconociendo que podrían haber hecho mucho más de habérselo propuesto.
- 5) 18 (72%) no dedica ninguna hora de estudio al día y únicamente unos días antes del examen se ponen a intentar aprobar las asignaturas. El resto dice estudiar entre 1 y 2 horas diarias. Todos coinciden en el hecho de que para poder superar estos estudios adelante hay que ser mucho más constantes.
- 6) 16 (64%) reconocen no ser constantes en absoluto a la hora de ponerse a trabajar y 3 (12%) dicen ser constantes, pero que pierden la concentración con mucha frecuencia.
- 7) De los 25 alumnos que acuden por el departamento 24 (96%) están motivados para seguir estudiando, aún a pesar de no haber salido bien parados

de esta primera prueba, estando dispuestos a modificar determinados hábitos de estudio. Tan sólo 1 de ellos comenta que no quiere seguir estos estudios y que esta pensando en volver a examinarse de selectividad para poder sacar más nota y estudiar otra cosa.

ORIENTACIÓN DEL TRABAJO

Con estos alumnos, se ha trabajado básicamente en dos direcciones. Por un lado, en la motivación (autoestima) y el control de la ansiedad, aspecto básico para que no abandonen unos estudios que, como ellos indican, han elegido de forma voluntaria y porque les gusta el 72 %, y evitar que el otro 28 % que ya viene de fracasar en otros estudios, repitan de nuevo con estos. Por otro lado, nos hemos centrado en la modificación de sus hábitos de estudio.

Dentro del apartado dedicado a la mejora de la autoestima personal, se ha trabajado con ellos, mediante terapia de apoyo encaminada a incrementar la confianza y seguridad en sí mismos, favoreciendo los pensamientos positivos e intentando que aumente su capacidad a la hora de enfrentarse al día a día. Esta tarea deberá continuarse en el tiempo.

En el apartado Mejora de los Hábitos de Estudio se han trabajado temas como:

- Planificación del tiempo.
- Eliminación de malos hábitos.
- Establecimiento de objetivos a corto plazo.
- Técnicas de estudio.
- Toma de apuntes
- Subrayado
- Utilización de Esquemas.

CONCLUSIONES

Del presente trabajo podemos extraer una conclusión y es la necesidad de crear o bien potenciar los departamentos o servicios de orientación en los centros universitarios, así como también las evaluaciones iniciales de los alumnos

que llegan a la Universidad puesto que con ello lograremos detectar los posibles problemas que posteriormente van a incidir en el rendimiento académico y en un mayor equilibrio personal. Conocer estos problemas nos ayudará a lograr una mejor adaptación del alumno a la vida universitaria. Su motivación y rendimiento serán mejores y en un futuro tendrá más garantías de éxito para enfrentarse al mundo laboral. Por este motivo y a partir de nuestra experiencia, creemos que pueden ser importantes las siguientes conclusiones:

1. Las pruebas de evaluación iniciales tienen un valor muy importante para detectar los posibles problemas que los alumnos pueden tener en sus estudios universitarios. De los alumnos que detectamos potencialmente necesitados de atención, el 47,6 %, se confirma que tienen problemas a través de los resultados académicos.
2. Es significativo el hecho de no estar presente en clase el día que se pasan las pruebas, puesto que de las personas ausentes el 8,7 % se demuestra que tienen dificultades para superar los estudios y algunos muy serias.
3. El detectar posibles problemas mediante la utilización de pruebas psicométricas, permite a los Departamentos de Orientación y a los Tutores correspondientes el poder actuar prácticamente desde un primer momento con estos alumnos que presentan alguna dificultad. Además, este seguimiento debe continuarse, en la medida de lo posible, durante el tiempo que duren sus estudios.
4. Los Tutores deben de trabajar de forma conjunta con el Departamento de Orientación no sólo con estos alumnos detectados, sino con aquellos otros que en su opinión puedan necesitar de este apoyo.
5. El departamento de Orientación es una pieza clave, que unido a toda la comunidad educativa, debe incentivar la motivación del estudiante y con ello reducir el abandono de los estudios.
6. El Departamento de Orientación no debe enfocar únicamente sus actuaciones en el plano académico y olvidar la vertiente personal del alumno. De ahí la importancia de las pruebas de personalidad que detectan en ocasiones problemas profundos de índole clínico del alumno y que como ha quedado demostrado van a influir en su rendimiento académico.
7. Los trabajos de orientación deben enfocarse de una forma integral, teniendo en cuenta a la propia persona, sus antecedentes, sus motivaciones y sus expectativas de futuro.

8. El trabajo de Orientación debe ser por tanto dinámica y variable en el tiempo. De nada servirá una evaluación y detección de posibles dificultades para el alumno si no se logra implicar al alumno y se continúa con un seguimiento del mismo. Para ello es absolutamente necesario contar con la ayuda de los tutores académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M. *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS. 1995.
- Álvarez González, M. La formación de orientadores y tutores. En M. Álvarez y E. Bisquerra (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 1996, pp: 469-493.
- Álvarez Rojo, V. (Dir.). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla. 2000.
- Apodaca, P et al. (comp). *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco. 1997.
- Apodaca, P y Lobato, C. *Calidad en la universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes. 1997.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. *La orientación en la Universidad de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 2000.
- Castellano, F. *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. 1995.
- Coriat, M. (Ed.) *Jornadas sobre Tutoría y Orientación en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. 2002.
- Díaz Allue, M.T. *Orientación en la Universidad. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Universitaria. Universidad de la Coruña*. Conferencia. 1995.
- Echevarría, B. *Introducción en Jornadas sobre orientación académica y profesional en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 1996.
- Isus, S. *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la universidad*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida. 1995.
- Lázaro Martínez, A. La acción tutorial de la función docente universitaria. En Pedro Apodaca y Clemente Lobato: *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes. 1997.

Oliver, J. M. *Orientación y transición a la enseñanza superior: El alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de la Laguna*. Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones de la Universidad de la Laguna. 2000.

Rodríguez Espinar, S. *La función orientadora y la actuación profesional del orientador*. Barcelona: Oikos-Tau. 1982.

Rodríguez Espinar, S. Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOEP, *La Reforma Educativa: Un reto para la orientación*. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia : AEOEP. 1989.

Rodríguez Espinar, S. Orientación y reforma. El reto de la intervención por programas. *Curriculum*. N° 5. 1992, pp: 27-47.

Rodríguez Espinar, S. La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*. n° 16: 5-24. 1998.

Rodríguez Moreno, M.L. *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona. 2002.

Salmeron, H. y Pérez, V.L. (coords). *Orientación educativa en las universidades: Simposio de orientación universitaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, 2000.

Sobrado Fernández, L. *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel, 1988.

Tolbert, E.L. *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

Vallés Arándiga, A. *Formación y orientación profesional: transición a la vida activa*. Madrid: EOS, 2000.

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SUPRANACIONALES: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN

José Antonio González Montero



RESUMEN:

El desconocimiento de las posibilidades que nos ofrece la Unión Europea relativa a la formación y al intercambio de experiencias en el entorno de la Educación Superior hace aconsejable la aparición en un único marco, con no excesiva extensión, de contenidos diseminados a lo largo de numerosas fuentes que tratan de forma sectorial los programas educativos supranacionales constitutivos del espacio europeo de educación. Persiguiendo un fin eminentemente divulgativo, se ha intentado configurar lo enunciado de manera concisa mediante la esquematización de las diferentes ofertas comunitarias.

Palabras clave: Formación, TICs, intercambios, cooperación, redes, calidad, evaluación.

ABSTRACT:

vdggggfgfdagafdgfgfadfgd

Keywords: fgfgfagfadgafgdgfgfdgfgdfggfdgfg.

Correspondencia con el autor: Inspección educativa de la Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
Correo electrónico: jagmontero@gmail.com

PLAN DE TRABAJO

Hace unos meses, la Fundación que publica este trabajo nos invitó a un colega y a mí a pronunciar una conferencia sobre la Educación de Adultos en el marco de la Educación Superior en Europa ante alumnos universitarios. En aquellos momentos pudimos comprobar cómo estos alumnos (algunos al borde de su fin de carrera), a los que se supone el conocimiento de todas las posibilidades de promoción que les brinda el sistema, desconocían todos los programas de ámbito europeo -e incluso nacional- excepto el tan usado ERASMUS del cual trataremos páginas más abajo.

La posterior reflexión sobre tal acontecimiento y la oportunidad de la publicación de este número monográfico como el que tenemos entre las manos que toca de manera sustancial la temática sobre la que versó dicha conferencia nos ha animado a desarrollar el contenido que emana del título que precede estas líneas con el único fin de que los futuros (y presentes) profesionales de la educación tengan, al menos, el conocimiento de las mencionadas oportunidades que ofrece el sistema nacional y supranacional a la hora de recibir ayudas para la promoción e innovación educativa.

Es por ello por lo que este artículo no tiene vocación investigadora, sino divulgativa. Su fin es recopilatorio más que expositor de algún descubrimiento de matices en un área del saber. Aunque ha exigido un recorrido investigador en las fuentes de información de los contenidos expuestos, no pretende elaborar literatura de nueva factura sobre dicho ámbito.

La causa de tal enfoque se debe a la convicción del abajo firmante consistente -repetimos- en el desconocimiento que, en general, tenemos con respecto a las posibilidades que nos ofrece la Unión Europea relativa a la formación y al intercambio de experiencias (formación, al fin y al cabo) en el entorno de la Educación Superior.

Por ello, el método de confección de estas páginas consiste en el reflejo de enunciados que aparecen en publicaciones y páginas WEB que versan y tienen idéntico fin al que perseguimos. La posible novedad que concedemos al presente texto es, por una parte, la aparición en un único marco, con no excesiva extensión, de contenidos diseminados a lo largo de numerosas fuentes que tratan de forma sectorial el dilatado espacio mencionado en el título; por otra, la configuración de lo enunciado de manera concisa y, a ser posible, clara mediante la esquematización de las diferentes ofertas comunitarias.

INTRODUCCIÓN

El espíritu generador de la realidad supranacional europea enfoca la educación como un elemento crucial para la construcción de una Europa unida, solidaria y abierta al mundo.

Esta es la causa por la cual existe el intento de reforzar la dimensión europea de la enseñanza facilitando un valor añadido mediante acciones europeas conjuntas que se materializan en la movilidad de estudiantes, la aproximación del sistema educativo a la empresa, el apoyo a los proyectos educativos transnacionales, la mejora de las aptitudes lingüísticas de estudiantes y profesores, la realización de programas de intercambios y estancias, etc.

El Tratado de Ámsterdam considera responsable a la Unión Europea de "promover el desarrollo del nivel más elevado posible de conocimientos para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y a la continua actualización". Esto hace que la educación se convierta en uno de los principales factores de cambio y modernización. Igualmente, los desafíos que presenta la nueva economía basada en el conocimiento sólo se podrán conseguir en dicho contexto. Así se reconocía por el Consejo de Europa en el acuerdo de Lisboa (2000), en el que se pide al Consejo en su sección de educación que se acometa una reflexión general sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos que deberán ser concretos.

Dichos propósitos constituyen una ilusionante aspiración que se materializará en el auge de los programas educativos europeos, cuya trayectoria tiene la experiencia de más de diez años de vigencia.

Los exponemos resumidos:

La mejora de la calidad y de la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; mediante:

- La Mejora de la educación y la formación de los profesores y formadores.
- El desarrollo de las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.
- La garantía de acceso de todos a las TICs
- El aumento de la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- El aprovechamiento al máximo de los recursos.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación:
- Creando un entorno de aprendizaje abierto.

- Haciendo el aprendizaje más activo.
- Promocionando la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior:
- Reforzando los lazos con el mundo del trabajo y con el mundo de la investigación y la sociedad en general.
- Desarrollando el espíritu de empresa.
- Mejorando el aprendizaje de idiomas extranjeros.
- Aumentando la movilidad y los intercambios.
- Reforzando la cooperación europea.

LOS PROGRAMAS EUROPEOS

Nos hemos propuesto como principal misión de este trabajo la divulgación de la oferta de acciones de Unión Europea. La dispersión de la información a estos efectos hace que la posibilidad de visión global y, por el contrario, tengamos una perspectiva parcelada.

Es por ello por lo que uno de los objetivos de estas páginas fuera elaborar un cuadro en el que se pudiera contemplar de manera sintética la variedad y abundancia de dicha propuesta. La ofrecemos a página completa en la ilustración titulada Oferta educativa común en la U.E.

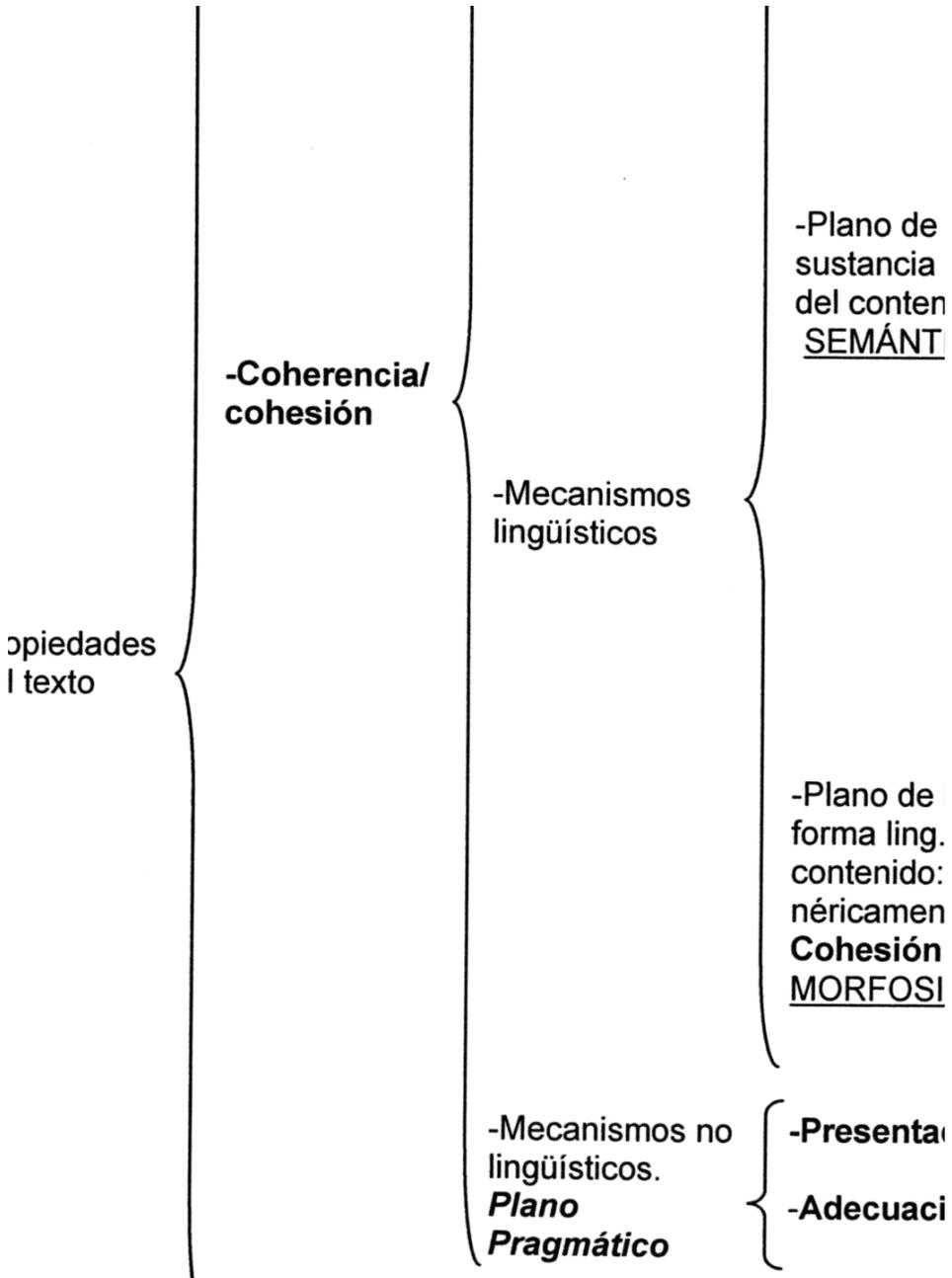
En las páginas posteriores intentamos exponer una información concisa de los objetivos, contenidos, destinatarios de cada una de dichas iniciativas y las distintas acciones o subprogramas que contienen.

Comencemos por el Programa Leonardo debido a su menor complejidad

I. Programas Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci es un programa creado por la UE para promover un espacio Europeo en materia de educación y formación profesional. Una de las ideas centrales de este programa es la formación para toda la vida.

Aprobado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea el 6 de diciembre de 1994 para cinco años (1995-99), se daba continuidad a la tarea de acciones anteriores dentro de un esfuerzo racionalizador para abarcar todas las



dimensiones y ámbitos de la Formación Profesional. La Decisión del Consejo de la Unión Europea de 26 de abril de 1999, establece la segunda fase del programa (1999/382/CE, DOCE del 11-6-99).

El programa se aplica en el transcurso del periodo comprendido entre el 1 de Enero de 2000 y el próximo 31 de Diciembre de 2006 con los objetivos de incrementar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y de las prácticas de formación profesional a través de una cooperación internacional y establecer los objetivos para la actual fase del programa.

Durante esta fase se han realizado tres convocatorias.

1.1. Objetivos

- a. Reforzar las aptitudes y las competencias de los individuos -sobre todo de los jóvenes- que siguen una primera formación profesional, con independencia de su nivel; este objetivo puede lograrse, en particular, por medio de la formación en alternancia y el aprendizaje, con el fin de promover y potenciar la capacidad de inserción y reinserción profesionales.
- b. Mejorar la calidad de la formación profesional continua y de la adquisición de aptitudes y competencias a lo largo de toda la vida, y facilitar su accesibilidad, con el fin de aumentar la capacidad de adaptación de las personas, en particular para acompañar los cambios tecnológicos y organizativos.
- c. Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación, para mejorar la competitividad y el espíritu de empresa con el fin de crear nuevas posibilidades de empleo; a este respecto, se presta una atención particular al fomento de la cooperación entre las instituciones de formación profesional (entre ellas, las universidades) y las empresas (en particular las PYME).

Al poner en práctica estos objetivos, se tendrá particularmente en cuenta a las personas desfavorecidas en el mercado laboral, incluidas las personas minusválidas, así como las prácticas que faciliten su acceso a la formación, el fomento de la igualdad, y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la lucha contra la discriminación.

El DOCE (diario Oficial de las Comunidades Europeas) recoge la Convocatoria de propuestas para 2005-2006 de la Dirección General de

Educación y Cultura en el marco del Programa Leonardo da Vinci (LdV-II), (2000/C 23/08)

1.2. Prioridades del Programa Leonardo (2005-2006)

La clasificación específica de prioridades se expone tal como sigue:

- Prioridades estratégicas comunes a Procedimiento A y Procedimiento B¹
- El desarrollo del mercado de trabajo europeo (... de que Europa se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva...)
- La transformación, modernización y adaptación de los sistemas europeos de educación y formación (... se conviertan en una referencia de calidad mundial...)
- Prioridades específicas de Procedimiento B².
- Promoción de la transparencia de cualificaciones.
- Desarrollo de la calidad de los sistemas y prácticas de FP.
- Elaboración de contenido de aprendizaje electrónico pertinente e innovador.
- Formación continua de profesores y formadores.

No obstante, en plano general podemos afirmar que las prioridades a las que tiende el Programa Leonardo son:

- Capacidad de inserción profesional: mejorar la calidad de los sistemas de educación y de formación profesional y de los dispositivos de orientación, así como el acceso a la formación y a las cualificaciones, con el fin de promover las posibilidades de empleo de los jóvenes y adultos.
- Asociación: Promover la cooperación entre los centros de todos los niveles de formación y las empresas, en particular las PYME y los interlocutores sociales.
- Inclusión social: Promover la igualdad de acceso a la formación y a la orientación de las personas desfavorecidas en el mercado laboral y la lucha contra la discriminación.
- Adaptabilidad y espíritu de empresa: Fomentar la inversión en recursos humanos como estrategia de empresa, con el fin de desarrollar la capacidad de adaptación que los cambios tecnológicos y organizativos exigen.

1.3. Participantes

Podrán acceder al programa todos los organismos e instituciones públicos y privados que participan en las acciones de formación profesional, y en particular:

- los centros y organismos de formación profesional a todos los niveles, incluidas las universidades;
- los centros y organismos de investigación;
- las empresas, en particular las pequeñas y medianas empresas y el sector artesanal, o los establecimientos del sector público o privado, sin excluir los que son activos en el ámbito de la formación profesional;
- las organizaciones profesionales, incluidas las cámaras de comercio, etc.;
- los interlocutores sociales;
- las entidades y organismos locales y regionales;
- las organizaciones sin fines lucrativos, las organizaciones de voluntariado y las organizaciones no gubernamentales (ONG).

El programa no prevé la participación directa de personas físicas a título individual; serán siempre las entidades mencionadas anteriormente las que gestionarán las becas individuales una vez aprobados los proyectos que presenten.

Las entidades mencionadas deberán pertenecer a alguno de los estados miembros de la UE. Además podrán participar los países de la AELC / EEE (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y los países asociados (Bulgaria, Rumanía y Turquía).

1.4. Acciones

Se contemplan seis medidas dirigidas a otros tantos tipos de proyectos, No obstante, se podrían resumir en capacidad de inserción profesional, inclusión social, adaptabilidad y espíritu: de empresa, nuevas tecnologías, asociación (promover la cooperación entre los centros de todos los niveles de formación y las empresas)

Pasamos al desarrollo de las seis medidas:

a. Movilidad

Características: Apoyo a proyectos transnacionales de movilidad destinados a personas que están realizando una formación profesional, es especial jóvenes, así como formadores.

Se contemplan dos tipos de acciones:

1. Estancias

- Para jóvenes en formación profesional inicial (de 3 semanas a 9 meses)
- Jóvenes trabajadores y titulados recientes (de 2 a 12 meses)
- Estudiantes universitarios (de 3 a 12 meses)

2. Intercambios

Responsables de recursos humanos, formadores y tutores (de 1 a 6 semanas)

Financiación: Se podrá solicitar una financiación de un máximo de 5000 Euros por beneficiario, de los que 575 como máximo se dedicarán a gastos de viaje y 125 aproximadamente a seguros.

Socios: Se deberá contar con un mínimo de dos socios (incluyendo el promotor), perteneciendo al menos uno a un estado de la UE.

Procedimiento de evaluación: Se evalúa en una sola fase conforme al Procedimiento A³.

b. Proyectos pilotos (PP)

Características: Ayudas a proyectos piloto transnacionales dirigidos al desarrollo y transferencia de la innovación y la calidad en la formación profesional, incluidas acciones dirigidas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación profesional.

Financiación: La duración máxima será de tres años. Se podrá conceder una financiación de hasta el 75% del presupuesto con un límite máximo de 200.000 Euros por proyecto y año.

Socios Se deberá contar con un mínimo de tres socios (incluido el promotor), perteneciendo al menos uno a un estado de la UE.

Procedimiento de evaluación: Se evalúa en dos fases eliminatorias conforme al Procedimiento B⁴.

c. Acciones temáticas (TH)

Se prestará especial apoyo a un número reducido de proyectos sobre temas de especial interés a escala comunitaria, como:

- Métodos de Calidad
- Diálogo intercultural.

Financiación: La duración máxima será de tres años. Se podrá conceder una financiación de hasta el 75% del presupuesto con un límite máximo de 300.000 Euros por proyecto y año.

Procedimiento de evaluación: Las acciones temáticas se evalúan en dos fases eliminatorias conforme al Procedimiento C⁵.

d. Competencias lingüísticas (LA)

Características: Proyectos destinados al diseño, experimentación y validación, evaluación y difusión de material didáctico y métodos pedagógicos innovadores adaptados a las necesidades específicas de cada ámbito profesional y económico. El principio fundamental de esta medida es aumentar la comunicación multilingüe y multicultural en la formación profesional y en el entorno laboral.

Financiación: La duración máxima será de tres años. Se podrá conceder una financiación de hasta el 75% del presupuesto con un límite máximo de 200.000 € por proyecto y año.

Socios: Se deberá contar con un mínimo de dos socios (incluido el promotor), perteneciendo al menos uno a un estado de la UE.

Procedimiento de evaluación: Se evalúa en dos fases eliminatorias conforme al Procedimiento B⁶.

e. Redes transnacionales (NT)

Características:

Actividades de redes comunitarias de formación constituidas por agentes múltiples (nivel sectorial, regional, local, público, privado -incluidos investigadores-). Recogida, síntesis y desarrollo de competencias y enfoques innovadores europeos. Mejora, análisis y previsión de aptitudes profesionales. Difusión de los

productos de la red y resultados por proyecto. Su finalidad es difundir información sobre innovaciones de formación y orientación profesional. Efectúa una síntesis de conocimientos existentes, no se trata de ampliarlos.

Financiación: La duración máxima será de tres años. Se podrá conceder una financiación de hasta el 50% del presupuesto con un límite máximo de 150.000 Euros por red y año.

Socios: Se deberá contar con un mínimo de tres socios (incluido el promotor), perteneciendo al menos uno a un estado de la UE.

Procedimiento de evaluación: Se evalúa en dos fases eliminatorias conforme al Procedimiento B⁷.

f. Documentación de referencia

Características: Elaboración y actualización de la documentación comunitaria de referencia mediante el apoyo a la realización de investigaciones y análisis, el establecimiento y la actualización de datos comparables, la difusión de prácticas idóneas y un amplio intercambio de información. Su finalidad es contribuir a aumentar el nivel de conocimientos a escala comunitaria sobre los sistemas y dispositivos de formación profesional.

Financiación: La duración máxima será de tres años. Se podrá conceder una financiación de entre el 50% y el 100% del presupuesto con un límite máximo de 300.000 Euros por proyecto y año.

Socios: Se deberá contar con un mínimo de tres socios, perteneciendo al menos uno a un estado de la UE

Procedimiento de evaluación: Las acciones temáticas se evalúan en dos fases eliminatorias conforme al Procedimiento C⁸.

2. PROGRAMA SÓCRATES⁹

Es el programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la educación. Este programa fue aprobado mediante la Decisión 819/95/CE del Consejo y Parlamento Europeo de fecha 14 de marzo de 1995, que fue publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 20 de abril de 1995. La vigencia del programa era de cinco años, hasta el 31 de diciembre de 1999.

Dados los magníficos resultados que se consiguieron con la puesta en marcha de este programa educativo, se aprobó (Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2.000 (BOCE 3.2.2000)) una segunda fase que abarca el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006 un presupuesto de 1.850 millones de euros para todo el periodo. Esta segunda fase (SÓCRATES II) se inspira en la experiencia de la primera, capitalizando los aspectos más acertados del programa, mejorando y fusionando algunas acciones antes separadas e incorporando una serie de aspectos innovadores. Tiene como objetivo el de contribuir a la promoción de una Europa del conocimiento, propiciando la extensión de la dimensión europea de la educación, la formación profesional como medio de inserción laboral y el conocimiento de las lenguas europeas.

Sócrates se basa en los artículos 149 y 150 del Tratado de la Unión Europea que. El artículo 149 establece: "La comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad por medio de la cooperación entre los Estados Miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando su acción, respetando plenamente la responsabilidad de los Estados Miembros en cuanto al contenido de las enseñanzas y la organización de los sistemas educativos y de su diversidad cultural y lingüística". El Tratado establece también un compromiso de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los ciudadanos de la Unión.

2.1. Objetivos

El objetivo global es contribuir a la mejora de la calidad y pertinencia de la educación de niños/as, jóvenes y adultos, reforzando la cooperación europea e incrementando el acceso a las oportunidades de aprendizaje que ofrece la Unión Europea.

Los objetivos específicos son:

- Reforzar la dimensión europea de la educación en todos los niveles y facilitar un amplio acceso transnacional a los recursos educativos en Europa, fomentando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.
- Fomentar una mejora cuantitativa y cualitativa del aprendizaje de las lenguas de la Unión Europea, sobre todo de aquellas que en general se usan

y enseñan menos, para la comprensión y la solidaridad entre los pueblos, así como promover la dimensión intercultural de la enseñanza.

- Promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación, en particular:
 - Estimulando los intercambios entre centros de enseñanza.
 - Fomentando la educación abierta y a distancia.
 - Desarrollando el intercambio de información y contribuyendo a la eliminación de los obstáculos a este respecto.
 - Promoviendo un mejor reconocimiento de los títulos y periodos de educación.
 - Fomentar las innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales educativos y el estudio de temas de interés en el ámbito de la política educativa.
- Promover la igualdad entre hombres y mujeres y para las personas con discapacidad y participar de forma activa en la lucha contra la exclusión social, el racismo y la xenofobia.

2.2. Participantes

- Países: Pueden participar todos los Estados miembros de la Unión Europea, los países de la AELC y el EEE (Islandia, Liechtenstein y Noruega), los países asociados de Europa Central y Oriental y los países candidatos a la adhesión.
- Personas y centros: El programa Sócrates se dirige a todos los tipos y niveles de educación, y en especial a: estudiantes de cualquier nivel y otros tipos de educandos - al personal que interviene directamente en la educación - cualquier tipo de centro de enseñanza especificado por cada uno de los Estados miembros - las personas y organismos responsables de los sistemas y políticas de educación a escala local, regional o nacional - otros organismos públicos y privados (organizaciones y organismos regionales y locales, asociaciones del ámbito de la educación, interlocutores sociales, centros de investigación que tengan experiencia en el estudio de la educación, empresas y consorcios, organismos profesionales, organizaciones comerciales y las cámaras de comercio e industria).

2.3. Acciones

Para la gestión del programa Sócrates en cada uno de los países candidatos a participar se crea una Agencia Nacional Sócrates que en el caso español está ubicada en la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Cultura y Deporte. Por la estructura autonómica de nuestro país, todas las competencias que la Comisión Europea reserva en materia de convocatorias y selección a las Agencias Nacionales se traspasan a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Las distintas acciones que comprende el programa Sócrates se dividen en dos tipos con vistas a su gestión:

Acciones centralizadas: Que son aquellas que se convocan en el DOCE, sus formularios de solicitud se presentan en las Agencias Nacionales Sócrates, y es finalmente la Comisión Europea en Bruselas quien decide qué proyectos se aprueban y con qué financiación.

Acciones descentralizadas: Cuya convocatoria se efectúa por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, los formularios de solicitud se presentan en la Consejería, que es quien finalmente resuelve los proyectos o beneficiarios a los que se concede la ayuda. Dentro de las acciones descentralizadas están: Los programas Comenius 1.1, 1.2 y 1.3. - Comenius 2.2. A, 2.2.B y 2.2. C - Grundtvig 2 y 3 - Arión y las visitas preparatorias de todas las acciones.

2.3.1. Comenius

Tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea fomentando la cooperación transaccional entre centros escolares y contribuyendo a la mejora del desarrollo profesional del personal directamente relacionado con el sector de la enseñanza. También promoverá el aprendizaje de lenguas y el conocimiento intercultural y contribuirá a la promoción de la conciencia de la diversidad cultural en la educación escolar en Europa. Abarca todo el ámbito de la educación no universitaria (Infantil, Primaria, Secundaria - incluidas las enseñanzas técnico-profesionales, Enseñanzas especiales)

Comenius se divide, a su vez, en 3 acciones:

- Comenius 1. Proyectos escolares.
- Comenius 2. Formación de profesores y otro personal docente de los centros escolares.
- Comenius 3. Creación de redes.

2.3.1.1. Comenius 1. Proyectos escolares

Ayuda a alcanzar los objetivos generales de Comenius dando su apoyo a las asociaciones transnacionales entre centros escolares, es decir, gestiona las ayudas a centros escolares no universitarios para la elaboración de proyectos educativos europeos comunes

En el marco de Comenius I, existen tres tipos diferentes de proyectos:

2.3.1.1.1. Proyectos Escolares Comenius

Centrado en el alumno, con proyección multilateral y con una duración habitual de tres cursos académicos consecutivos, tiene como objetivo reforzar la dimensión europea de la educación mediante la promoción de la cooperación transnacional entre centros escolares.

Consisten en la asociación de al menos 3 centros de 3 países para trabajar en torno a un tema que comúnmente acuerdan los centros durante un máximo de 3 años. Los proyectos dan a alumnos y profesores la oportunidad de trabajar juntos, como parte de las actividades habituales de la clase, en uno o más temas de interés común.

Estos proyectos deben estar integrados en las actividades habituales del centro escolar, formar parte del programa de estudios de los alumnos participantes, integrar diferentes grupos escolares y tener el mayor impacto posible en el centro escolar.

De los centros, uno se erige en Coordinador y los demás son los llamados Asociados. El papel del centro coordinador se resume en: orientación pedagógica y desarrollo del proyecto, gestión de proyecto y de las reuniones celebradas entre los centros participantes; recopilación de los informes de actividades que se le requieran; y asegurarse de que todos los participantes respeten las fechas límites acordadas.

La financiación de este proyecto consiste en una dotación fija anual que recibe cada centro, además de una variable en función de las ayudas para la movilidad individual que deben planificarse con antelación y presupuestarse cada año.

2.3.1.1.2. Proyectos Lingüísticos Comenius.

Centrado en el alumno, con proyección bilateral y con una duración habitual de un curso académico, tiene como objetivo acrecentar la motivación, la capacidad y la confianza de los jóvenes para comunicarse en lenguas extranjeras, en base a un proyecto de trabajo realizado por grupos de al menos diez jóvenes de 14 años o más, formados por alumnos de centros asociados de dos países participantes sobre un tema de interés común para los 2 centros.

Estos proyectos deberían integrarse en las actividades habituales del centro escolar y formar parte del programa de estudio de los alumnos participantes.

Los proyectos lingüísticos tendrán una duración de un año escolar, dentro del cual se realizará el intercambio con el alumnado durante al menos 14 días, en los que se alojarán en los hogares de los otros estudiantes participantes, que será recíproco.

La dotación de los gastos dependerá del número de participantes y de la distancia al país de destino.

Como resultado final se elaborará un proyecto conjuntamente elaborado por los dos grupos de alumnos.

2.3.1.1.3. Proyectos Comenius para el desarrollo escolar.

Centrados en la institución, con proyección multilateral y con una duración habitual de tres cursos académicos consecutivos, son asociaciones de al menos 3 centros de 3 países para trabajar en torno a un tema que comúnmente acuerden los centros durante un máximo de 3 años que suele girar en torno a la gestión escolar, convivencia escolar y prevención de conflictos, integración de minorías, metodología de enseñanza etc.

Estos proyectos ofrecen a los directores y a los profesores de los centros la posibilidad de intercambiar experiencias e información, de desarrollar conjuntamente métodos y enfoques que se adecuen a sus necesidades y la puesta en

práctica los más efectivos, organizativos y pedagógicos de ellos. Estos proyectos suponen, con frecuencia, la colaboración con organismos de la comunidad escolar.

Uno de los centros se erige en Coordinador de la Asociación y los demás son Asociados. Respecto a la financiación, cada centro recibe una dotación fija anual, además de una dotación variable en función de las ayudas para la movilidad individual que deben planificarse con antelación y presupuestarse cada año.

2.3.1.2. Comenius 2. Formación del personal docente del centro escolar Gestiona las ayudas a ayudas para la elaboración de proyectos de formación del profesorado.

Contribuye a alcanzar los objetivos generales de Comenius, mediante la formación de proyectos transnacionales y actividades de movilidad concebidos para fomentar el desarrollo profesional de todos los tipos de personal docente de centros escolares.

Comenius 2 trata tres aspectos interrelacionados de la educación en Europa:

- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y reforzar la dimensión europea de la educación escolar.
- Fomentar la calidad en la enseñanza de las lenguas de la UE.
- Promover el conocimiento intercultural en la educación escolar en Europa.

La formación del personal docente puede articularse a través de dos tipos principales de actividades:

2.3.1.2.1. Los Proyectos de cooperación europea.

Realizados mediante Asociaciones de al menos 3 países participantes, y al menos uno de ellos deberá ser un Estado miembro de la UE, con una duración máxima de 3 años. Uno de los Centros ejercerá el papel de Coordinador, asumiendo la responsabilidad de presentar la solicitud de ayuda comunitaria, gestionar los fondos y presentar su justificación y los resultados del proyecto.

Estas Asociaciones colaborarán para mejorar la formación de los profesores y otras categorías del personal del sector docente escolar, y ayudarán a desarrollar estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las

aulas, a través de la puesta en común de una serie de proyectos que a título orientativo pueden girar en torno a la elaboración, verificación e impartición de cursos de formación para profesores u otro tipo de personal docente - programas de estudios para la formación inicial de profesores - proyectos que promuevan la movilidad de los futuros docentes o proyectos que desarrollen métodos, estrategias y materiales didácticos para determinados tipos de alumnos.

2.3.1.2.2. Becas Individuales de Formación.

Para profesorado en activo o futuros docentes con vistas a que realicen actividades formativas ligadas a su formación inicial o continua.

Hay 3 tipos de becas individuales de formación:

- Becas individuales para la formación inicial del profesorado: Pueden participar de estudiantes a docentes para la formación inicial durante un periodo de estancia en otro país de 1 a 10 semanas.
- Becas para ayudantías lingüísticas Comenius. Dirigida a futuro profesorado de lenguas extranjeras que deberá reunir como condiciones: estar en posesión de un título reconocido que les permita enseñar lenguas extranjeras en centros educativos de su país o haber completado un mínimo de dos años de una carrera de nivel superior que permita trabajar como profesor de lenguas extranjeras.

Los ayudantes lingüísticos pasan entre tres y ocho meses en un centro escolar de acogida o en un centro de educación de adultos de un país participante distinto del suyo propio. El centro escolar designará a un profesor experimentado y plenamente capacitado para actuar como supervisor del ayudante.

- Becas para la formación continua del profesorado. Dirigida al profesorado de cualquier disciplina, y otro personal relacionado con el sector de la educación. Son cursos de prácticas en los ámbitos del comercio o la industria o en una organización pública o gubernamental. Los cursos irán precedidos de un periodo de preparación y seguidos de un periodo de seguimiento que se desarrollarán en el país de origen del participante.

La duración de estos cursos será de entre 2 y 4 semanas.

2.3.1.3. Comenius 3. Redes Comenius.

Esta acción centralizada trata de reunir a entidades de al menos seis países para un periodo máximo de 3 años. La mayoría de los participantes en la red serán centros educativos que en ese momento formen parte de los proyectos acogidos a Comenius uno o dos o bien los que ya hayan finalizado sus proyectos o estén emprendiendo proyectos nuevos en el marco de cualquiera de dichas acciones o en ambas.

La coordinación de una red Comenius se debe encargar un centro que cuente con una base organizativa fuerte. Por lo que, la Comisión prefiere que esta función no la desempeñe un centro escolar, sino un centro de formación de profesorado, un centro de investigación etc.

Las actividades que se realizan incluyen:

- Actividades encaminadas a facilitar y reforzar la cooperación europea, tales como el intercambio de información, la formación de coordinadores de proyectos, la promoción de nuevos proyectos y la difusión de resultados de proyectos.
- Actividades encaminadas a fomentar las innovaciones en materia de educación y las buenas prácticas en el campo temático en cuestión.
- Actividades relacionadas con la coordinación y la gestión del proyecto.

2.3.2. Erasmus.

Tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación superior y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros de educación superior, promoviendo la movilidad de sus estudiantes y su personal docente y mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios y las cualificaciones en toda la Unión.

Erasmus está abierto a todos los centros de enseñanza superior (universidades), a todas las disciplinas académicas y a todos los niveles de enseñanza superior, con inclusión del doctorado.

Para poder participar en las actividades Erasmus, una universidad debe cumplir dos condiciones: en primer lugar, debe estar reconocida por las autoridades nacionales como apta para participar en las actividades Erasmus. En segundo

lugar, debe haber obtenido una Carta Universitaria Erasmus de la Comisión Europea. Esta Carta consiste en un certificado, firmado por la Comisión Europea, que establece los principios fundamentales de toda actividad Erasmus que deben respetar las universidades. Desde el curso 2003-04, la Carta Universitaria sustituye a los antiguos "contratos institucionales". Una vez conseguida esta carta, seguirá siendo válida durante todo el periodo de aplicación del programa Sócrates.

Actividades del programa Erasmus:

2.3.2.1. Movilidad de los estudiantes y personal docente universitario

Es la actividad más popular del programa. En su organización participan universidades que colaboran en la creación de las condiciones ideales para que estudiantes y profesores disfruten de periodos de estudio o de enseñanza, respectivamente, en universidades asociadas de otros países participantes, lo que les permite ampliar sus conocimientos sobre los ámbitos académicos que estudian desde una perspectiva diferente a la tradicional en su país de origen.

2.3.2.2. Programas intensivos

Es un periodo de estudios de corta duración en el que participan estudiantes y profesores procedentes de universidades de diferentes países con el objeto de : fomentar la enseñanza eficaz y multinacional sobre ciertos temas especializados - permitir que los estudiantes y los profesores trabajen juntos en grupos multinacionales, que se benefician así de condiciones especiales de aprendizaje y enseñanza normalmente no disponibles en un centro - permitir que los miembros del personal docente intercambien puntos de vista sobre el contenido y los enfoques docentes y prueben métodos docentes.

2.3.2.3. Proyectos de desarrollo curricular.

Son tres tipos de actividades del ámbito del desarrollo curricular conjunto y la aplicación o difusión de los programas de estudio por parte de universidades de distintos países: proyectos de desarrollo conjunto de "programas de estudio", a nivel intermedio o avanzado - proyectos de desarrollo conjunto de "módulos"

Europeos, incluidos los módulos lingüísticos especializados y proyectos de aplicación y difusión de proyectos de desarrollo curricular que hayan completado su fase de desarrollo.

El objetivo de las becas de desarrollo curricular es reforzar la calidad y la dimensión europea de la enseñanza superior mediante la combinación de los conocimientos técnicos y punteros de universidades de distintos países

Deberán participar universidades de, como mínimo, tres países.

2.3.2.4. Sistema de transferencia de créditos académicos de la Comunidad Europea.

Es un sistema de adjudicación y transferencia de créditos académicos que se ha introducido en gran medida en el marco del contrato institucional. Está destinado a facilitar el proceso de reconocimiento académico a través de mecanismos eficaces y de aplicación generalizada.

2.3.2.5. Redes temáticas Erasmus.

Su objetivo es mejorar la calidad y definir y desarrollar la dimensión europea en el marco de una disciplina académica determinada, o en relación con un tema de carácter interdisciplinario/multidisciplinario y otros temas de interés común.

2.3.3. *Grundtvig*

La acción Grundtvig pretende mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en el sentido más amplio y contribuir a aumentar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los ciudadanos europeos.

Además, tiene por objetivo potenciar la disponibilidad y la accesibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la educación de adultos lato sensu, con el fin de fomentar las mencionadas mejores oportunidades educativas para quienes abandonaron los estudios antes de adquirir las cualificaciones básicas, así como para promover la innovación mediante itinerarios de educación alternativa. Aparte de la enseñanza oficial, esto incluye el aprendizaje no oficial y el autónomo.

Grundtvig se divide en 4 subacciones.

2.3.3.1. Proyectos de cooperación europea para la educación de adultos y el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Dentro de esta acción pueden presentarse proyectos para conseguir resultados innovadores en el ámbito de la educación de adultos europea, con temas como: la planificación, la identificación y, cuando sea posible, la difusión de métodos encaminados a fomentar la demanda individual de aprendizaje permanente entre la población adulta; la mejora del suministro y la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje para adultos, a través del desarrollo, el intercambio y la difusión de buenas prácticas o enfoques educativos innovadores; la planificación y el desarrollo de servicios de información, orientación y asesoramiento para estudiantes adultos y para quienes imparten enseñanza para adultos y la mejora del conocimiento de las lenguas y culturas europeas.

En las Asociaciones estarán representados como mínimo, tres países participantes distintos, y al menos, uno de ellos deberá ser un Estado miembro de la U.E. Un centro será el Coordinador de la asociación que se encargará de presentar el proyecto, gestionarlo y justificar sus fondos, con una duración de 1 o 2 años.

2.3.3.2. Asociaciones de Aprendizaje.

Son actividades de cooperación a pequeña escala entre entidades y centros que trabajan en la Educación de Adultos, en el sentido más amplio de la expresión. En comparación con los proyectos de cooperación Grundtvig orientados hacia "el producto" o los resultados, las asociaciones de aprendizaje se centran más en el proceso y pretenden ampliar la participación de las organizaciones más pequeñas que desean incluir la cooperación europea en sus actividades educativas.

Las asociaciones de aprendizaje estarán formadas por centros y organizaciones del ámbito de la educación. En ellas estarán representados, como mínimo 3 países participantes en Sócrates, y al menos uno de ellos deberá ser un Estado miembro de la UE, actuando un centro como Coordinador y los de más Asociados.

La duración máxima del programa es de tres años.

2.3.3.3. Movilidad para la formación de los educadores de adultos.

El objetivo es contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje permanente permitiendo que quienes trabajan en los centros de educación de adultos, en el sentido más amplio de la expresión, o participan en la formación de adultos realicen cursos de formación de entre una y cuatro semanas en el extranjero.

Por lo general, los cursos irán precedidos de un período de preparación y seguidos de un período de seguimiento. Estas dos fases de trabajo se desarrollarán en el país de origen del participante

2.3.3.4. Redes Grundtvig.

El objetivo de las redes Grundtvig es consolidar los vínculos existentes entre los diferentes "agentes" que participan en la educación de adultos, en ese sentido amplio que mencionábamos al comienzo de este apartado, para permitir que su colaboración resulte más eficaz y tenga una base más estable y para mejorar su conocimiento de la dimensión europea de la formación permanente.

Esta acción centralizada trata de reunir a entidades de al menos 6 países para un período máximo de 3 años, en los que irá aumentando el número de socios y participantes. Pueden ser Redes Temáticas, como plataformas de debate e intercambio de información sobre temas clave e investigación en el ámbito del aprendizaje de adultos; o Redes de Proyectos para proseguir los contactos de las entidades que participen en ellos.

2.3.4. *Lingua*

El programa *Lingua* trata de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas mediante el respaldo a la diversidad lingüística europea, apoya las otras acciones de Sócrates, mediante una serie de medidas concebidas para estimular y sustentar la diversidad lingüística en toda la Unión, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y facilita el acceso a oportunidades de aprendizaje permanente de las lenguas adecuadas a las necesidades de cada persona.

Lingua promueve la enseñanza de las lenguas oficiales comunitarias, además del gaélico y el luxemburgués, junto con las lenguas nacionales de los países de

la E.E.E. - AELC y de los países candidatos a la adhesión.

El programa del que tratamos ahora se ha quedado resumido en 2 tipos de subacciones que son centralizadas, ya que la mayor parte del anterior programa Lengua ha quedado incluido dentro de Comenius, con proyectos para uno, dos o tres años de al menos 3 entidades de 3 países, como son:

2.3.4.1. Lingua 1. Promoción del aprendizaje de idiomas.

Sus objetivos son fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, respaldar la diversidad lingüística de la Unión y estimular las mejoras en la calidad de las estructuras y los sistemas de enseñanza de idiomas.

La acción se dirige a: aumentar la sensibilidad de los ciudadanos respecto a la naturaleza multilingüe de la Unión y las ventajas que presenta el aprendizaje permanente de idiomas y animarlos a que lo emprendan - mejorar el acceso a los recursos de aprendizaje de idiomas y aumentar el apoyo a las personas que estudian idiomas - promover la difusión entre los grupos destinatarios de información sobre las técnicas innovadoras y las buenas prácticas en la enseñanza de idiomas en Europa.

2.3.4.2. Lengua 2. Desarrollo de herramientas y materiales.

Fomentará el desarrollo de nuevas herramientas, así como una mayor difusión de las ya existentes que representen las mejores prácticas y proporcionen un valor añadido europeo.

Sus proyectos estarán relacionados con la creación, la adaptación, la mejora o el intercambio de: medios y materiales educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como para aumentar la sensibilización sobre los idiomas - métodos y herramientas dirigidos a reconocer y evaluar las aptitudes lingüísticas - programas de estudio.

Los programas desarrollados en el marco de Lengua 2 se dirigen básicamente a los estudiantes de idiomas, ya que los que se orientan a profesores de idiomas se tratan en la parte de Sócrates de dedicada a la educación escolar (Comenius).

2.3.5. *Minerva*

Fomenta la cooperación europea en el ámbito de la educación abierta y a distancia (EAD) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la educación. Para ello, fomenta el mejor entendimiento, por parte de los profesores, los alumnos, los responsables de la toma de decisiones y el público en general, de las repercusiones de la EAD y la TIC en la educación; contribuye a garantizar que las consideraciones pedagógicas tienen un peso adecuado en el desarrollo de la TIC y los productos y servicios multimedios de carácter educativo; y promueve el acceso a métodos y recursos educativos mejorados de este ámbito.

Las propuestas de proyectos de esta acción Centralizada deberán versar sobre algunas de las siguientes actividades: - comprender la innovación - diseño, desarrollo y ensayo de nuevos métodos y recursos educativos - acceso y difusión - actividades que fomenten el intercambio de experiencias e ideas sobre el aprendizaje abierto y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación.

Los proyectos deberán formarse por entidades de al menos 3 países, y tendrán una duración habitual de 1 o 2 años.

2.3.6. *Arion*

Consiste en visitas de estudio para los responsables de la toma de decisiones en materia de educación.

El propósito de las visitas Arion es facilitar el intercambio de información y experiencias entre "los responsables de la toma de decisiones" y los especialistas en educación en temas de interés común para los países participantes, y en especial en los ámbitos de la educación primaria y la educación secundaria, técnica y profesional.

El objetivo de la financiación comunitaria es que los candidatos adecuados participen en una visita de estudios estructurada, una semana de duración, a otro país de los que participan en Sócrates. Se encargan de la organización local de las visitas las autoridades educativas correspondientes del país de acogida, siempre dentro de un programa general de visitas. En general, cada visita reúne a entre 10 y 12 participantes de distintos países.

Cada año, el programa de visitas de estudio se centra en un conjunto de temas concretos: Los sistemas educativos y sus valores - Los "agentes" del proceso educativo: alumnos, profesores y padres - Educación: plan de estudios y herramientas disponibles - El centro escolar y su entorno -

Pueden participar en las visitas el personal docente con funciones de gestión, evaluación, formación o asesoramiento. Los principales grupos destinatarios son: los miembros del equipo directivo de los centros - los inspectores - los asesores en materia de educación - los formadores de profesores.

La observación y la innovación en los sistemas y las políticas educativas contribuyen a aumentar la calidad y la transparencia de los sistemas educativos y a avanzar en el proceso de innovación educativa en toda Europa. Estos objetivos se alcanzarán mediante el intercambio de información y experiencias, la identificación de las buenas prácticas, el análisis comparativo de los sistemas y políticas de este ámbito y la discusión y el estudio de los temas de interés común en materia de política educativa. Esta acción incluye a las redes Eurydice y Nariz, así como las mencionadas visitas de estudio Arión,

3. OTROS PROGRAMAS

3.1. Para el profesorado

3.1.1. *Becas del Consejo de Europa*.- Programa de cursos de formación dirigido al profesorado de primaria y secundaria europeo. El país organizador contribuye con los gastos de alojamiento y manutención, y el Consejo de Europa financia el viaje de los participantes. El catálogo de cursos se hace público cada 6 meses.

3.1.2. *Becas de la Embajada Francesa*.- Son becas de 1 mes para profesorado español de francés en centros públicos universitarios, de Secundaria o Escuelas Oficiales de Idiomas.

3.1.3. *Intercambios puesto a puesto*.- Se dirige a profesorado de Primaria, Secundaria o Escuelas Oficiales de Idioma, especializados en filología inglesa, alemana o francesa. Su duración suele ser de un curso escolar.

3.1.4. *Auxiliares de Conversación de Lengua Española en Europa.*- Para titulados en Filología Hispánica, Traducción e Interpretación o Magisterio, menores de 30 años o estudiantes de último curso, para ejercer en Centros de Secundaria europeos durante 12 horas.

3.2. Para el alumnado

3.2.1. *Intercambios Escolares Con Centros De La Unión Europea.*

Convocado por el Ministerio de Educación. El intercambio se basa en un proyecto educativo desarrollado con el centro extranjero. Está destinado para el alumnado de educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, Artes Aplicadas y Diseño. La duración del intercambio deberá ser como mínimo de 10 días para el grupo español.

3.2.2. *Europass.*

Constituyen un conjunto de Actividades prácticas del alumnado de Formación Profesional en empresas europeas, mediante lo que se llamará itinerario europeo en alternancia y aprendizaje. Se consideran en alternancia porque las prácticas formativas las realizarán en su país de origen y en el país de acogida.

3.2.3. Curso de Francés o de Inglés para estudiantes becarios De Secundaria.

Podrán optar a estas ayudas estudiantes menores de 20 años, matriculados en Bachillerato o ciclos formativos de grado medio o superior, becados, con calificaciones altas. La duración de los cursos suele ser de cuatro semanas en verano.

3.3. Otros

3.3.1. *Juventud*

Programa de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea basado en iniciativas que busquen la toma de conciencia de las personas que trabajan en el campo de la información a la juventud sobre las posibilidades de cooperación entre los países participantes y la promoción de la cooperación, junto con acciones de movilidad juvenil.

3.3.2. *Tempus*

Programa en el que se desarrollan acciones educativas con relación a los países de la Europa central y del este, que no son miembros de la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

Programa Sócrates. Programa de acción comunitario en el ámbito de la educación (2000-2006). Comunidades Europeas, 2001.

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius/index.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/home.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/languages/index.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/minerva/index.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/observacion/index-en.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/arion/index.html>

<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=leonardo&id=2>

www.juntadeandalucia.es/educacionciencia/dgforpro/leonardo/principal.htm

m

NOTAS

1. Vide: http://www.mec.es/educa/leonardo/pilotos/2006/doc/BF_06_Metodo_evaluacion.pdf

2. Ídem

3. Ídem

4. Ídem

5. Ídem

6. Ídem

7. Ídem

8. Ídem

9. En este apartado, agradecemos la sistematización del contenido efectuada por los Inspectores de Educación D. José María Pérez y D. Rafael Martín del Servicio de Inspección de Educación de la Delegación Provincial de Educación de Sevilla de la Junta de Andalucía, los cuales sirven de fuente.

USOS EDUCATIVOS DE WIKIS

Francisco Pérez Fernández



RESUMEN:

Desde sus comienzos, Internet ha sido pensada como un medio para comunicarnos, favoreciendo las relaciones interpersonales y la formación de comunidades. Este cariz social se ha reforzado en los últimos años. La penetración de internet en nuestro entorno más inmediato y la aparición de nuevas aplicaciones orientadas a la participación en la red de una manera ágil y sencilla son algunas de sus causas. Este artículo se centra en una de esas aplicaciones: los wikis. Tras repasar su origen y algunas de sus características, se exploran algunos de sus posibles usos en el aula. El artículo concluye señalando también algunas limitaciones, tanto de índole pedagógica como técnica.

Palabras clave: tecnología educativa, recursos educativos, aprendizaje cooperativo, software social, wiki.

ABSTRACT:

From its beginnings, Internet has been thought like a medium to communicate to us, promoting the interpersonal relations and the formation of communities. This social look has reinforced the last years. The penetration of Internet in our everyday environment and the appearance of new applications oriented to the participation in the network of an agile and simple way are some of their causes. This article will focus on one of those applications: wikis. After reviewing their origin and some of their characteristics, some of their possible uses in the classroom are explored. The article concludes also indicating some limitations, as much of pedagogical nature as technical.

Keywords: Educational Technology, Educative Resources, Cooperative Learning, Social Software, wiki.

Correspondencia con las autoras: Servicio de NNTT y Publicaciones. CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: fperez@ceuandalucia.com

LA RED SOCIAL

Uno de los colectivos más dinámicos que protagoniza la reciente historia de Internet es el de los desarrolladores de aplicaciones libres y abiertas, que potencian los usos colaborativos (sociales) de la red. Su principio motor, la creación de comunidades virtuales mediadas por ordenador, ya estaba presente en los diseños preliminares de lo que posteriormente se denominaría la World Wide Web. Como nos recuerda su creador, Berners-Lee (2000, 114), "el Web es más una creación social que técnica. Yo lo diseñé por su efecto social -para ayudar a que la gente trabajase junta- y no como un juguete técnico." Incluso para autores como Allen (2004) la idea de utilizar redes de comunicación, con el objetivo de fomentar la interacción y la participación colectiva entre grupos, se remonta al proyecto visionario de Vannevar Bush, Memex, en los cuarenta, pasando por distintas oleadas tecnológicas (Arpanet en los sesenta, los groupware en los ochenta, los CSCW -Computing Supported Cooperative Work...) hasta llegar a los recientes desarrollos del llamado software social y la popularización de tal denominación a finales de 2002.

En los últimos años este "cariz social" de Internet se ha ido reforzando. Por una parte la utilización de la web está cada vez más arraigada en nuestras prácticas diarias, por lo que comunicarnos, colaborar, compartir cosas a través de la red se va convirtiendo en acciones habituales. Aunque los internautas tan sólo suponen el 16,7% de la población mundial (Internet World Stats, 2006), y éstos distribuidos de manera muy desigual por países, lenguas, género o sexo, este número de 1,086,250,903 de usuarios aumenta de manera exponencial contribuyendo a crear una masa crítica necesaria para el éxito de determinadas aplicaciones (Mejías, 2005).

Por otra parte, están surgiendo nuevas tecnologías más fáciles de usar, que ayudan a los usuarios a transformar su papel tradicional de mero lector de páginas web a un papel más activo de lector-escritor. Como sugiere Satterfield (2006), parte del éxito de los wikis reside en que son herramientas orientadas a usuarios con ausencia de habilidades técnicas avanzadas. Lo cierto es que, en la actualidad, ya no se requiere el conocimiento de lenguaje html o de programas editores para la publicación de páginas web. Ni tan siquiera necesitamos tener un programa específico instalado en nuestro ordenador, pues esas aplicaciones utilizan una tecnología basada en Internet. De esta manera términos como RSS, weblogs (o blogs), sindicación, folcsonomías, podcasting, redes P2P,

sistemas de clasificación distribuida (como del.icio.us) se están incorporando al vocabulario siempre emergente de tecnologías digitales en lo que algunos autores denominan la Web 2.0 (O'Reilly, 2005).

Los WIKIS

El presente artículo explora una de esas incorporaciones tecnológicas, especialmente en su aplicación al campo educativo. Hablamos de los sistemas wikis.

El 25 de marzo de 1995, Ward Cunningham pone en funcionamiento en Internet el primer sistema wiki, la WikiWikiWeb (<http://c2.com/cgi/wiki?WikiWikiWeb>), como parte de un proyecto de programación denominado Portland Pattern Repository, cuyo objetivo era utilizar scripts en lenguaje Perl para generar dinámicamente páginas en html que fueran legibles mediante un navegador cualquiera.

El término wiki hace referencia a un sitio web en cuya construcción pueden participar, de manera asíncrona, múltiples usuarios. Como su etimología indica (del hawaiano wiki, "rápido"), es una manera ágil y fácil de crear páginas webs de manera colaborativa. Basta tener un ordenador conectado a la red, acceder con cualquier navegador a la URL del wiki, y hacer clic en el lugar correspondiente para poder editar, modificar o borrar el contenido de la web, de manera similar a las tareas de escritura que realizamos con cualquier procesador de texto. En ocasiones, esta libertad compositiva puede ser restringida mediante contraseña para proteger la calidad y adecuación de los contenidos (wiki war) o bien por tratarse de wikis de redes corporativas privadas.

En realidad, cuando hablamos de sistema wikis nos referimos a un amplio conjunto de programas informáticos (wiki clones) que comparten unas características comunes de edición colaborativa de páginas web. Aunque se pueden encontrar más de 200 aplicaciones distintas (Wiki Engines, Wikipedia, 2006) denominadas wikis, Schwartz, Clark, Cossarin y Rudolph (2004), en su selección de criterios para elegir wikis educativos, los reducen a nueve: Dolphin Wiki, Php Wiki, Moin Moin, Swiki Clone, Twiki Clone, UseMod Wiki, Tikki Tavi, Zwiki Clone, y Open Wiki, destacando una amplia variedad en cuanto a lenguaje de programación, coste, complejidad, niveles de control, claridad, tecnologías y utilidades complementarias ofrecidas.

Junto a la edición compartida, otra de las características más destacables de los wikis es la posibilidad de acceder al historial del documento, de tal manera que podemos explorar las distintas etapas de su escritura. Cuando alguien realiza una modificación, ésta se convierte automáticamente en la última versión, quedando las anteriores almacenadas para su consulta, como si de una base de datos documental se tratara. El texto del wiki permanece así siempre en construcción, con continuas versiones y revisiones, ordenadas cronológicamente, siendo además posible la comparación entre sus distintas versiones.

Estas características (escritura informal, ágil, colaborativa, soportada por programas de libre distribución, mediante páginas fácilmente vinculables, abiertas a la participación, accesibles y personalizables) propician que el uso de los wikis se haya extendido a numerosos campos profesionales (la elaboración de diccionarios e enciclopedias, guías de viaje, memorias colectivas de acontecimientos, organización de congresos, inventario de especies animales, periódicos, etc.) y que muchos profesores se hayan interesado por su potencial como recurso didáctico, de ahí que algunos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVE-A) como Moodle los hayan incorporado en sus versiones estándares.

Un ejemplo ilustrativo: Wikipedia

El ejemplo más ilustrativo de esta tecnología es la Wikipedia (www.wikipedia.org), una enciclopedia en red, escrita de manera colaborativa, gratuita y de libre acceso, con más de un 1.300.000 de artículos en su edición inglesa (147.000 en español en agosto de 2006) y que cuenta actualmente con versiones en más de quince idiomas, en constante expansión.

Este rápido crecimiento de la Wikipedia ha venido acompañado, como toda tecnología naciente, de acaloradas polémicas. Aquí el motivo central ha recaído, una vez más, en la fiabilidad de sus contenidos. Unos recelan de que un sistema libre y abierto a la participación anónima, sea capaz de velar por la calidad de sus contenidos y asumir la responsabilidad sobre lo publicado, citando como ejemplo el reciente caso de John Seigenthaler. Otros defienden el poder autorregulador de la comunidad para reestablecer la veracidad de la información y la riqueza de unos contenidos plurales, citando como ejemplo un artículo de Nature sobre un análisis comparativo entre la Wikipedia y la Enciclopedia Británica sobre (Giles, 2005).

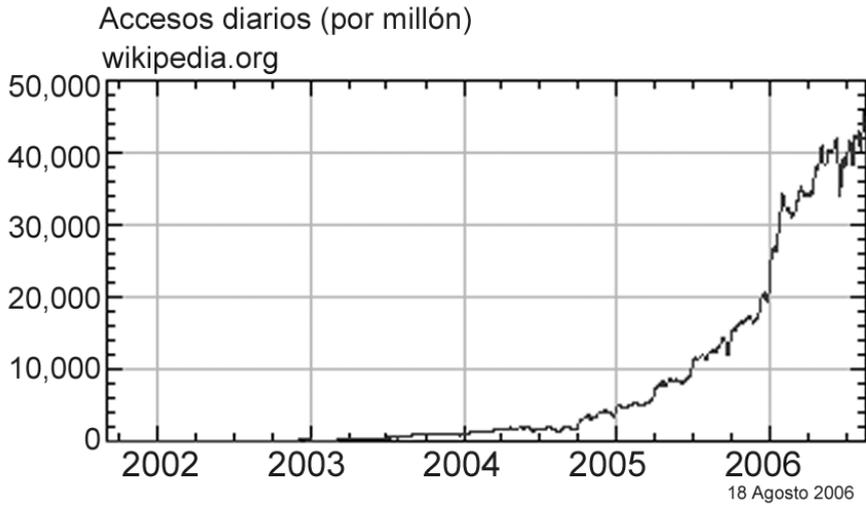


Gráfico 1: Visitantes diarios de wikipedia (por millones). Fuente: www.alexa.com

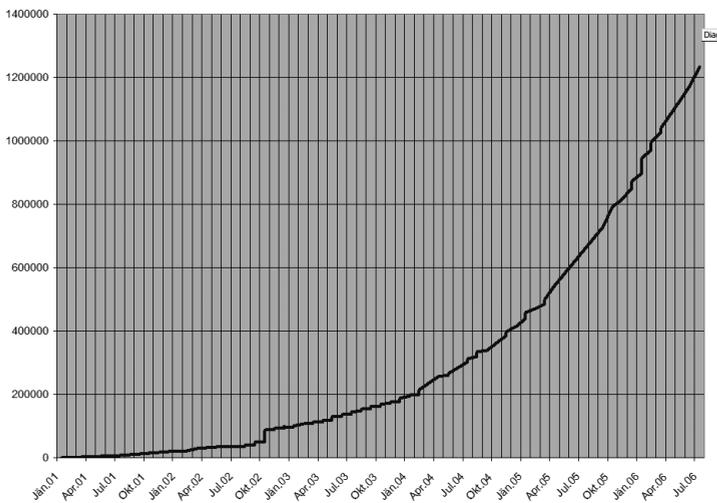


Gráfico 2: Crecimientos de artículos en wikipedia (versión en inglés). Fuente: http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Size_of_Wikipedia

En un trabajo reciente sobre los usos y potencialidades de los wikis en clase, Ferris y Wilder (2006) se hacen eco de esa polémica. Para estos autores, se trata de un ejemplo significativo de la fricción contemporánea de dos paradigmas culturales: por un lado, el paradigma de lo impreso, centrado en la autoría individual, con sistemas de producción cerrados, fuertemente jerarquizados, lineales, y dominantes desde la época de la revolución industrial; por otro, el paradigma de lo que Ong (1982) denomina "segunda oralidad", que, impulsado por las redes de comunicación, privilegian valores como el sentido de identidad grupal, la autoridad colectiva y la participación en contenidos abiertos y libremente distribuidos, de los que los wikis son un ejemplo.

La controversia sobre la fiabilidad de los contenidos en la red no constituye ninguna novedad. Quizás la facilidad de publicar que aporta sistemas como los wiki incrementa el volumen de información y fomenta la participación de personas muy diversas, con muy distintos puntos de vistas. Lo que sí es importante señalar desde en punto de vista de la educación es la necesidad de desarrollar en los jóvenes usuarios la competencia crítica para leer, seleccionar y valorar la información, asumiéndolo como uno de los retos educativos de la Sociedad de la Información. Como señalan Burbules y Callister (2001):

"el análisis de la evaluación y obtención de credibilidad es que en materia de acceso hay un continuo de actividad y pasividad. Algunos simplemente navegan, mirando lo que hay, curioseando o explorando más o menos al azar. En ocasiones eso puede ser muy útil y placentero, pero como único procedimiento es limitado y corre el riesgo de caer en la trivialidad y en una orientación consumista"

Encumbrar a la Wikipedia como única fuente de información, al igual que cualquier otra página web o material impreso se relaciona más con la incapacidad o pasividad para elegir y valorar las fuentes de la información, sea cual sea su soporte o su tipo de autoría, cuestiones que no invalida en absoluto el potencial educativo de los wikis.

USOS EDUCATIVOS DE LOS WIKIS

Para explorar los usos de los wikis en educación, mostremos algunos ejemplos.

1. Construcción de páginas web sencillas.

Con frecuencia, el aprendizaje de complejos programas de edición web, distraen al estudiante de tareas más específicas de interés educativo, desviando su atención hacia objetivos más técnicos que pedagógicos. Los wikis ofrecen una manera sencilla de crear páginas webs utilizando las habilidades que ya posee en el uso de procesadores de textos y navegación web. Con una estructura de navegación simple y con la necesidad de poco tiempo de entrenamiento, se construyen las primeras páginas web, visibles de manera casi instantánea, obviando problemas de conocimiento de ftp o subida de archivos a servidores webs. Es decir, sus "recursos cognitivos" se centran en la elaboración y redacción de los contenidos, priorizando la estructuración y significatividad de los mismos, y dejando en un segundo orden las habilidades de diseño. Los resultados pueden ser didácticamente muy enriquecedores, tanto para el propio autor como para los compañeros que comparten sus hallazgos. Esta consideración no indica necesariamente que el resultado deba ser un documento exclusivamente verbal, poco atractivo desde un punto de vista estético, ya que muchas herramientas wikis posibilitan la incorporación tanto de elementos icónicos (gráficos, imágenes, esquemas) como audiovisuales (videos, sonidos).

2. Creación de proyectos revisados por pares (peer review)

Si bien, la revisión por pares es un método de evaluación ampliamente utilizado en la aceptación de artículos en revistas científicas, en educación superior su potencial no se ha explorado plenamente. Se trata de una de las estrategias alternativas de evaluación que pretenden situar la valoración del aprendizaje del alumno en contextos más cercanos a donde se produce la enseñanza, y, al mismo tiempo, hacerlo partícipe de las reflexiones y responsabilidades que conlleva evaluarse a sí mismo y a los otros. La investigación sobre la evaluación entre

pares nos ofrece evidencias sobre el incremento de la calidad que el estudiante adquiere de su aprendizaje, mejoras en el desarrollo de habilidades metacognitivas y confianza sobre el propio trabajo entre otros aspectos. (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999).

Mediante un wiki podemos solicitar a los estudiantes que escriban trabajos o pequeñas tareas de clase de manera secuencial y progresiva, y, al profesor, o a otros compañeros, que revisen periódicamente su progreso, analizando las distintas etapas de su construcción y potenciando estrategias de aprendizaje entre iguales. De esta manera, los procesos de definición del problema, búsqueda y evaluación de la información, su análisis y síntesis, y aplicación final son visibles a través de las distintas aportaciones que va realizando los estudiantes, posibilitando la intervención de profesor o de otros compañeros en el caso que sea necesario.

La tradicional dinámica de escritura colaborativa utilizada frecuentemente en talleres literarios (Delmiro Coto, 2002), aprendizajes de segundas lenguas (Lanone, 2004) e incluso en etapas de educación infantil (Díez Vegas, 2004) se puede enriquecer por las potencialidades de los entornos digitales (accesibilidad, multiplicidad de lenguajes, conectividad, etc.) y la usabilidad de los sistemas wikis.

3. Exploración de ideas previas, lluvia de ideas.

Desde que a finales de los años treinta Alex F. Osborn acuñara el término *brainstorming* (lluvia de ideas), son muchos los docentes que durante años ha utilizado este método como una estrategia eficaz para iniciar un debate y promover el pensamiento creativo en el aula. Con esta técnica de dinamización de grupos se pretende motivar los estudiantes a que participen y compartan sus ideas, enriqueciéndolo con una pluralidad de puntos de vistas, normalmente encaminados a la resolución de un problema o estudio de un caso.

El libre fluir de las ideas se convierte así en un interesante punto de partida en donde el profesor puede diagnosticar las ideas previas o concepciones erróneas sobre algún tema o cuestión de estudiante, obteniendo datos valiosos que sirvan como base para orientarlos en la consecución de los objetivos didácticos previstos.

Mediante la utilización de un sistema wiki, esa participación en la lluvia de ideas puede realizarse por escrito. Al ser un medio fundamentalmente asíncro-

no, lo que la estrategia quizás pierde de espontaneidad y dinamismo de un entorno oral, gana en profundidad intelectual del medio escrito (Blanchette, 2001), pues permite al estudiante tener un tiempo suficiente para la reflexión o la investigación sobre la tarea. Además el wiki nos ofrece la ventaja obvia de que todo el proceso de generación de ideas queda registrado, facilitando su posterior análisis y valoración.

El uso de un wiki para promover la generación de ideas puede ayudarnos a superar una de las barreras que los investigadores señalan sobre este tipo de estrategia. Es frecuente encontrar en nuestras aulas algunos estudiantes que presentan conductas inhibitoras cuando se les solicita su participación en actividades orales, ya sea por temor a ser evaluados en público o por la dificultad que hallan para generar ideas sobre un tema concreto en un breve espacio de tiempo. La posibilidad de participar en un wiki anónimamente puede mitigar esa aprehensión a ser juzgado. Así, los estudios sobre lluvia de ideas mediante medios electrónicos muestran ventajas en lo que se refiere a la riqueza de ideas generadas, identificación de nuevas líneas de discusión y aumento en la participación e implicación de los estudiantes en estas actividades (Isaksen y Gaulin, 2005).

4. Trabajos en grupos

Una de las dificultades expresadas por los alumnos para la realización de trabajos en grupo es la necesidad de ajustar sus respectivas agendas y buscar tiempos para las reuniones requeridas en la realización de este tipo de tareas. La tecnología web en la que se basa los wikis facilita que el número de estos encuentros se reduzcan, evitando desplazamientos innecesarios. Las distintas contribuciones pueden tener fases de redacción en línea, incluso de redacción y revisión conjunta, combinadas con otras de presencia física en donde los miembros del grupo llegan a nuevos acuerdos y deciden la marcha del proyecto.

Desde el punto de vista de la evaluación, el profesor puede estar atento a cada una de las contribuciones individuales al trabajo grupal, revisando las distintas autorías de los documentos del wiki, y minimizando los riesgos de lo que Slavin (1995) denomina "el efecto polizón", es decir, que "algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo) mientras que otros 'viajan gratis'".

En la escasa investigación que existe sobre los wikis, Wodehouse y otros (2004) muestran cómo esta tecnología es especialmente efectiva en el desarrollo en uso de la metodología por proyectos, en su caso, con diez grupos de estudiantes de ingeniería. Tras resolver los problemas iniciales de familiarización con el sistema, se evidenciaron un mayor nivel de interactividad con la información, mejoras en los procesos de jerarquización de los recursos y de generación de ideas.

Un paso para extender nuestro trabajo en grupo con wikis más allá de nuestra propia aula puede ser la elaboración de un wiki entre distintos grupos. Baggetun (2006) nos ilustra el caso de la Queensland University of Technology en donde los wikis se emplean para que alumnos de distintas clases colaboren en la construcción de un material común, que pasa de año académico en año académico, actualizándolo o enriqueciéndolo con nuevas aportaciones.

5. Redacción de apuntes colectivos

En muchas aulas aún se conserva el viejo hábito de tomar apuntes de las explicaciones del profesor. ¿Por qué no aprovechar esta práctica para escribir unos apuntes colectivos? Seguro que con la diversidad de personalidades y estilos cognitivos de nuestros alumnos, el resultado final bien podría convertirse en un manual de clase. Esta es la idea, quizás en un nivel más profesional, del proyecto español Wikibook, cuyo objetivo es la participación de profesores y expertos en las distintas materias para desarrollar libros de textos, manuales y otros textos pedagógicos mediante wikis, de acceso libre y gratuito (<http://es.wikibooks.org>).

6. Un portafolios

Procedente de los campos de las Bellas Artes, la Arquitectura, el diseño o la fotografía, los portafolios son colecciones de materiales que van mostrando el proceso creativo de sus autores, su obra en marcha. En educación esta propuesta ha sido adoptada como un instrumento eficaz de evaluación continua y formativa no sólo de los propios estudiantes, sino como autoevaluación del ejercicio profesional docente (Cano, 2005). Así, para Lyons un portafolio muestra,

"el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza" (citado por Agra y otros, 2002).

Tradicionalmente esta colección de materiales son recogidos en carpetas o cajas. Los wikis aportan varias ventajas sobre este sistema:

En primer lugar, el conjunto puede enriquecerse con archivos de audio, video e imágenes. Piénsese, por ejemplo, las ventajas de incorporar grabaciones realizadas en clase, ya sea como un documento de autoanálisis o prácticas referenciales de determinada actuación docente de alumnos en prácticas.

Además la información presentada en el portafolio puede ser vinculada con facilidad a otros materiales de la propia carpeta, como a referencias externas. Por otra parte, al ser, en definitiva una ordenación de archivos digitales, su inmaterialidad los hace fácilmente transportable y accesibles desde cualquier ordenador conectado a la red.

7. FAQ o lista de dudas más habituales

Analizando la experiencia docente acumulada a los largos de los distintos cursos, los docentes suelen percibir algunos obstáculos reiterados de sus estudiantes para comprender ciertos contenidos o cumplimentar determinadas tareas o ejercicios. Este conocimiento acumulado puede servir de base para proporcionar a los nuevos alumnos una lista de dudas o problemas más frecuentes.

La facilidad de los wikis para estructurar contenidos mediante hiperenlaces y posteriormente localizarlos mediante motores de búsqueda internos los hace una herramienta útil para recoger esas dudas comunes y convertirse en un espacio en el que los propios alumnos pueden participar, aportando sus puntos de vistas sobre las dificultades por ellos mismos encontradas y búsqueda de posibles soluciones, traspasando su conocimiento de curso en curso. Este es un aspecto relevante de su proceso de aprendizaje que deberíamos valorar, pues perciben que los conocimientos y competencias adquiridos tienen un valor social y que su aplicación trasciende el cumplimiento este o aquel requisito de evaluación, convirtiéndose en una valiosa ayuda para futuros compañeros.

8. Base de datos

La arquitectura que subyace a los wikis es la de una base de datos, donde las páginas de texto son almacenadas de manera relacional. Pensad, por ejemplo, en la posibilidad de realizar una búsqueda de recursos sobre una asignatura o un tema concreto donde todos los estudiantes puedan realizar sus aportaciones individuales. ¿Qué es una enciclopedia, sino una base de datos donde cada entrada es glosada y desarrollada, ordenadas posteriormente de manera temática o alfabética? En este proyecto podríamos ser tan ambiciosos como quisiéramos. Pensemos en una simple lista de bibliografía comentada. El profesor podría realizar comentarios sobre la relevancia de cada entrada. Los alumnos podría colaborar añadiendo sus comentarios sobre si les fue útil, las dificultades que tuvieron durante su lectura, etc. Esta base de datos podría ir creciendo año tras año, incluso ser compartida entre distintos cursos. Con el tiempo, esta base documental acumularía las lecturas y el saber de muchas personas.

9. Diarios de clase

Los diarios de clase es uno de los instrumentos más utilizados para la recogida de datos cuantitativos en las ciencias sociales y en la investigación educativa. Como es sabido, se trata de un documento escrito donde su autor va describiendo impresiones, sentimientos, observaciones, comentarios y anotaciones de carácter personal con el objetivo de acumular datos y evidencias para su posterior interpretación, reflexión y evaluación ya sea por parte del docente o de los propios alumnos. Sus entradas están asociadas a fechas concretas de acontecimientos significativos o a determinadas pautas temporales que el escritor se impone. Además existe en su redacción cierto relajamiento expresivo, al ser normalmente escrito para la propia lectura y rara vez son pensados para su publicación posterior.

McKernan (1999) describe tres tipos de diario (el diario íntimo, la memoria o el registro cronológico), todos ellos válidos para documentar las acciones en el aula en un estudio de caso o para desarrollar competencias de comunicación y pensamiento crítico entre los estudiantes.

Aunque en este tipo de actividades suele utilizarse otro tipo de tecnología como los weblogs o bitácoras digitales (Pérez, 2003), Emma Tonkin nos adelan-

ta como una de las futuras tendencias de desarrollo de los wikis, la convergencia de ambas tecnologías en lo que denomina Bliwi (blog+wiki). La facilidad para redactar textos colaborativos de los wikis junto con la ordenación cronológica propias de los blogs hará de esta posibilidad algo especialmente atractivo.

Algunas limitaciones de los wikis

No quisiera concluir esta contribución sin señalar algunos de los obstáculos e inconvenientes del uso de los sistemas wikis. Briam Lamb (2004) señala algunas de las limitaciones más comunes que se realizan sobre los wikis. La primera de ella, y quizás la más común, se centra en que su potencialidad para generar textos abiertos a la libre participación pueda convertirse en un caos, no sólo de tipo estructural, sino en lo que concierne a la veracidad de la información, como en el caso de John Seigenthaler mencionado al comienzo de estas páginas. Aunque esta limitación podría extenderse al conjunto de material existente en la red, es posible minimizar ese riesgo. Es cierto que a mayor nivel de participación, las posibilidades de vandalismo aumentan, pero también aumenta los usuarios que velan para que este tipo de acciones no se produzca. Es lo que se denomina "soft security" en donde el control surge de la comunidad y no de la tecnología (hard security). Además, algunos sistemas wikis posibilitan a sus administradores la notificación de las nuevas aportaciones mediante correo electrónico o sindicación rss, por lo que puede velarse por la calidad de los mensajes.

Otra de las limitaciones se refiere a la legibilidad de los textos, ya que la ausencia de elementos gráficos y/o formales dificulta la lectura de los wikis, sobre todo en contribuciones extensas. Para algunos, entre los que se encuentra el propio Cunningham, esta ausencia de cuidado estético se realiza en aras de la funcionalidad de la herramienta, aunque hoy en día los wikis van mejorando su calidad estética gracias a la utilización hojas de estilo en cascada (CSS) o a la incorporación de elementos gráficos que enriquecen los textos.

Actualmente existen dificultades sobre la compatibilidad de unos sistemas wikis con otros. Por ejemplo, Mattison (2003) señala que no existe un lenguaje común a la hora de escribir un wiki, lo que dificulta el trabajo si quieres visitar y participar en distintos wikis. Similares obstáculos encontramos para exportar/importar la información de un wiki a otro, a no ser que utilice bases de datos estándares como mySQL, Oracle o PostgreSQL, pues tampoco existe una arquitectura de diseño uniforme.

Si de estos aspectos generales reflexionamos sobre el uso de los wikis en educación, algunas de sus limitaciones residen no en el recurso como tal, sino en el marco didáctico en que se utiliza. A parte de la obviedad de que la utilización de wikis en entornos educativos debe obedecer a un diseño didáctico previo, no a una moda tecnológica, gran parte del éxito de un wiki está en la capacidad de los usuarios en crear un contexto colaborativo. Los wikis adquieren su plena potencialidad didáctica en el marco de lo que Wenger (2001) denomina comunidades de prácticas. Ello supone, en primer lugar, aceptar una determinada concepción del aprendizaje como "participación social", sustentada sobre cuatro premisas básicas: entender la realidad social de nuestro ser, interpretar el conocimiento como competencia y orientado a la participación en la consecución de metas y, finalmente, pensar que el aprendizaje debe dar un significado a esa experiencia con el mundo y a nuestro compromiso con él.

Replantear nuestra concepción del aprendizaje no es una tarea fácil ni para los docentes ni para los estudiantes. En ocasiones, en la utilización de los wikis se suponen que unos y otros han adquirido a través de su experiencia personal y profesional determinadas competencias, ya sea interpersonales, metacognitivas o tecnológicas. Y no en todos los casos es así.

Desde una perspectiva didáctica, tampoco basta poner sin más a los alumnos juntos y mandarles escribir en un wiki para que se produzcan interacciones de alto nivel y un aprendizaje rico y significativo. Como nos recuerda Martí y Solé (1997), el trabajo colaborativo es una estrategia didáctica que exige del docente considerar la complejidad de los procesos de interacción, que requiere "una planificación cuidadosa, intervención diferenciada y análisis posterior a la experiencia".

Esta reorientación hacia modelos pedagógicos centrados en el alumno requiere modificar la práctica docente. Algunos profesores muestran el temor a perder el control sobre sus estudiantes, a compartir las funciones de ser fuentes de información o a negociar con sujetos con los que existe un gran salto generacional. La participación en un wiki requiere niveles altos de interacción y ello conlleva necesariamente la modificación de nuestras propias identidades como docentes y discentes, a cambio de ofrecer un entorno común donde sea posible el compromiso mutuo. Plantear una actividad usando un wiki centrado en el profesor puede ser una experiencia muy frustrante, sobre todo porque se crea una alta expectativa por la utilización de una nueva herramienta y se termina realizando una actividad no muy distinta de cualquier otra, donde los alumnos individualmente completan la tarea asignada y cumplen con los requerimientos

para su evaluación positiva. De ahí que en los wikis sea muy importante que el profesor asuma un papel más orientador que directivo, dinamizador del grupo, en busca de la consecución de las metas de aprendizaje y la satisfacción de todos aquellos que participen en la experiencia.

Otro aspecto a tener en cuenta es el nivel de estructuración que requiere un wiki. Los primeros usos del wiki pueden causar la desorientación de los alumnos, la dificultad para localizar una información específica o la ausencia de un conocimiento complejo, global y no fragmentado sobre las cuestiones tratadas. Hay que recordar que un wiki posee una estructuración hipertextual, no lineal, y que ello requiere ciertas habilidades para estructurar los contenidos y establecer relaciones significativas entre ellos. La investigación sobre aprendizaje y escritura en entornos hipertextuales muestra evidencias de algunos de esos problemas que presentan los alumnos poco familiarizados con este tipo de estructura (Rouet, 1998) y recomienda la realización de mapas conceptuales como instrumento de orientación, explicitando la estructura de los contenidos y relaciones entre sus conceptos claves.

Muy relacionado con lo anterior, encontramos que las primeras prácticas con los wikis pueden convertirse en una empresa algo caótica. Al poder acceder fácilmente a la edición de textos, los estudiantes suelen borrar las contribuciones de sus compañeros debido, en la mayoría de los casos al desconocimiento en la utilización de los wikis. Si éste es el caso, basta unas primeras sesiones con una tarea sencilla, algo de entrenamiento y un mínimo de consenso sobre las normas de publicación y edición (Engstrom y Jewett, 2005). Otras veces ese borrado procede de la dificultad que tienen algunos alumnos para integrar nueva información con otra ya existente. Sin una capacidad de síntesis, la aportación no se integra, sino que sustituye a la de otro compañero o se superpone, llegando a provocar algunos conflictos entre los miembros del grupo.

En conclusión, en este artículo hemos descrito algunos usos educativos de los sistemas wikis. Como toda tecnología educativa requiere una evaluación de sus potencialidades y limitaciones, dentro de un marco concreto de diseño instruccivo. Su facilidad de uso y su sistema descentralizado de autoría lo convierten en un recurso útil para la puesta en práctica de modelos pedagógicos basado en el uso colaborativo de Internet y del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en donde los estudiantes pueden aprender a integrar múltiples perspectivas sobre un mismo tema. Al mismo tiempo, dichas características fomentan la

creación de sistemas de información fácilmente actualizables y accesibles, tal como libros de textos, enciclopedias, bibliografías, bases de datos, diarios de clase, etc, aspectos que hacen del wiki un recurso didáctico atractivo para si exploración didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Agra, María Jesús; Gewerc, Adriana y Montero, Lourdes. El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. [en línea] En *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Ciudadanía: una visión crítica*. Barcelona, 26-28 de junio de 2002. <web.udg.es/tiec/orals/c45.pdf> [Consulta: 23 marzo 2006]

Allen, Christopher. Tracing the Evolution of Social Software. [en línea] *Life with Alacrity*, Octubre, 2004 <http://www.lifewithalacrity.com/2004/10/tracing_the_evo.html> [Consulta: 2 abril 2006]

Baggetun, Rune. Prácticas emergentes en la Web y nuevas oportunidades educativas [en línea] .*Telos*, abril-junio 2006, nº 67. < http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=67> [Consulta, 5 octubre 2006]

Berners-Lee, Tim. *Tejiendo la red*. Madrid: Siglo XXI, 2000, p. 114.

Burbules, Nicholas C. y Callister, Thomas A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica, 2001, p. 68.

Cano, Elena. *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona, Octaedro, 2005.

Delmiro Coto, Benigno. *La Escritura Creativa en las Aulas. En torno a los talleres Literarios*. Grao Editorial, 2002.

Díez Vega, Cristina. *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: ICE/Horsori, 2004.

Dochy, F.; Segers, M.; Sluijsmans, D. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24, 3, 1999

Engstrom, Mary E. y Jewett, Dusty. Collaborative Learning the Wiki Way. *TechTrends*, vol. 49, nº. 6, 12-15,68

Ferris, Pixy S. y Wilder, Hilary. Uses and Potentials of Wikis in the Classroom [en línea]. *Innovate*, junio/Julio 2006, vol. 2, nº 5. <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=258>

Giles, Jim. Internet encyclopaedias go head to head. *News@nature.com* [en línea]. <http://www.nature.com/news/2005/051212/full/438900a.html> [Consulta: 23 agosto 2006]

Internet World Stat [En línea].

<<http://www.internetworldstat.com/>> [Consulta: 24 septiembre 2006].

Johnson, D. *Aprendizaje colaborativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1999, p. 40.

Judith Blanchett. Questions in the Online Learning Environment [en línea]. *Journal of Distance Education*, 2001. Vol 16, n° 2,

Lamb, Brian. Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *Educause Review* [En línea], septiembre/ocubre, 2004, vol. 39, n° 5 p. 36–48. <<http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0452.asp?bhcp=1>> [Consulta: 11 marzo 2006]

Martí, Eduardo y Solé, Isabel. Conseguir un trabajo en grupo eficaz en *Cuadernos de pedagogía*, 255, febrero 1997, pp.59-64.

Mattison, David. Quickiwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone Wars Wiki as a PIM and Collaborative Content Tool [en línea]. *Information Today*, abril 2003 [Consulta: 13 marzo 2006]

McKernan, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata, 1999, p. 106.

Mejías, Ulises. A Nomad's Guide to Learning and Social Software [en línea]. *The Knowledge Tree. An e-journal of Learning Innovations*, Octubre 2005, n° 7, <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition07/download/la_mejias.pdf> [Consulta: 1 septiembre 2006].

Knapper, Christopher; Wilcox, Susan 2003. *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U. 2003.

Klenowski, Val; *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Nancea, 2004. Pérez Fernández, Francisco. Explorando los usos educativos de Internet: las weblogs o bitácoras digitales en Aguaded Gómez, José Ignacio (dir.) *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva, 2003, p. 331

Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE, 1987.

O'Reilly, Tim. *What Is Web 2. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [en línea]. <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>. Existe traducción al castellano en <<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>> [Consulta: 10 marzo 2006]

Rouet, Jean-François. Sistemas hipertexto: de los modelos cognitivos a las aplicaciones educativas en Vizcarro, Carmen y León, José A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid. Pirámide, 1998, 87-101.

Satterfield, Brian. Exploring the World of Wikis. Collaborative Web sites organize information, encourage participation [en línea]. *TechSoup*. 5 de junio de 2006. <<http://www.techsoup.org/learningcenter/webbuilding/page4563.cfm?CFID=23937225&CFTOKEN=63466147>>.[Consulta: 15 septiembre 2006].

Scott G. Isaksen and John P. Gauli. A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, Invierno 2005, vol.49, n° 4, 315-329.

Seigenthaler, John. A false Wikipedia 'biography' [en línea]. *USA Today*, 29 de noviembre de 2005 <<http://www.techsoup.org/learningcenter/webbuilding/page4563.cfm?CFID=23937225&CFTOKEN=63466147>>.[Consulta: 28 septiembre 2006].

Wiki Engine [en línea]. En *Wikipedia* <<http://c2.com/cgi/wiki?WikiEngines>> [Consulta: 15 septiembre 2006]

Tonkin, Emma. Making the Case for a Wiki [en línea]. *Ariadne*, enero 2006, 42. <<http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/>> [Consulta: 13 marzo 2006]

Wenger, Etienne. *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós, 2001.

Wodehouse A; Grierson H; Ion W J; Juster N; Lynne A; Stone A L; 'TikiWiki: a tool to support engineering design students in concept generation'. En *Proceedings of the International Engineering and Product Design Education Conference*. Delft, Holanda, Septiembre 2004.

NOTAS

1. John Seigenthaler, ayudante de Robert Kennedy y distinguido periodista, descubrió atónito cómo una biografía suya publicada en la Wikipedia lo implicaba en los asesinatos de los Kennedy en los sesenta, permaneciendo esta difamación en la red durante más de cuatro meses. En una carta abierta publicada por el USA Today denunció las dificultades que encontró para localizar al autor de la entrada, exigir responsabilidad a los administradores de Wikipedia y borrar de Internet tal falacia (Seigenthaler, 2005). En el debate fue avivado por las grandes cadenas de noticias estadounidense, reabriendo la sempiterna cuestión sobre el derecho a la libertad de expresión en Internet. Como consecuencia de esto, la Fundación Wikipedia ha modificado su política de publicación, impidiendo que usuarios no registrados creen nuevas entradas y revisando sus artículos sobre personas vivas. Incluso se ha anunciado una versión "estable" de la enciclopedia en línea y otra abierta a la colaboración. La propia Wikipedia recoge gran parte de la controversia en John Seigenthaler Sr. Wikipedia biography controversy [en línea] http://en.wikipedia.org/wiki/John_Seigenthaler_Sr._Wikipedia_bibliography_controversy [Consulta 5 de octubre 2006]

2. En 15 diciembre de 2005, la revista Nature publicó una investigación en la que comparaba 42 entradas científicas y de otras materias publicadas en la Wikipedia y en la Enciclopedia Británica. Mediante el sistema de revisión por pares, cada experto examinó los artículos de las dos enciclopedias sin conocer el origen de cada uno. La investigación encontró sólo ocho errores serios, 4 en cada una.

3. David Mattison. Quickiwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone Wars Wiki as a PIM and Collaborative Content Tool *Information Today*, abril 2003 <http://www.infotoday.com/searcher/apr03/mattison.shtml>

LA EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE UNA VISIÓN COGNITIVISTA

José Luis Luceño Campos



RESUMEN:

Si en el marco del conductismo los datos que se recogían se referían, sobre todo, a los resultados del aprendizaje, en la aproximación o enfoque cognitivista el interés se centra en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se busca es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea de la composición escrita a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza.

Palabras clave: enfoque cognitivista, proceso de aprendizaje, pautas.

ABSTRACT:

Correspondencia con el autor: José Luis Luceño Campos. Servicio de Inspección educativa. Delegación Provincial de Sevilla. Ronda del Tamarguillo, s/n. Sevilla.

EL COGNITIVISMO. UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Si en el marco del conductismo los datos que se recogían se referían, sobre todo, a los resultados del aprendizaje, en la aproximación o enfoque cognitivista el interés se centra en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se busca es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea de la composición escrita a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza. En el modelo o enfoque anterior o modelo conductista tenían mucha importancia los datos objetivos recogidos a partir de los comportamientos de los alumnos y a través de los instrumentos de medida que proporcionarían datos cuantitativos. En el enfoque cognitivista, por el contrario, los datos recogidos son de índole cualitativa: se utilizan, pues, cuestionarios, observación del comportamiento del alumno mientras trabaja, observación de sus reflexiones "en voz alta" y de las interacciones con sus compañeros o con su profesor o profesora.

El enfoque cognitivo atiende básicamente a las estrategias del alumno mientras escribe. El objetivo fundamental de este planteamiento procesual es determinar los aspectos pertinentes de la tarea e introducir modificaciones en su planteamiento y desarrollo de manera que se posibilite una estrategia de enseñanza más adecuada e integrada en el dispositivo de aprendizaje.

Las tareas de evaluación en este modelo son más próximas a la del aprendizaje y proporcionan ayudas a los estudiantes mientras las utilizan. Muchas de ellas se llevan a cabo en grupo o por parejas. Los resultados no clasifican ni seleccionan a los sujetos, sino que explicitan o ponen de manifiesto los puntos fuertes y los débiles y estimulan a seguir progresando en el aprendizaje.

La evaluación dispone de tres caminos de información:

- a) La primera está constituida por las observaciones del profesor a partir de la tarea diaria de clase, a partir de pautas elaboradas previa a la tarea y de forma sistemática.
- b) La segunda basa la evaluación en las muestras, colecciones de producciones del alumnado, las carpetas o "portafolios".
- c) Y la tercera vía de información está constituida por los tests de rendimiento, que se aplican en situaciones reales o simulaciones muy próximas a ellas y se realizan en distintos contextos para contemplar el abanico de posibles soluciones.

Para la puntuación de las producciones se diseñan unos descriptores claros de las actuaciones que remiten a una escala. Pueden realizarse dos tipos de valoración: una global que pretende dar una impresión del todo y otra analítica que ofrece diferentes valoraciones en distintas dimensiones.

I. Los elementos del proceso de evaluación

1.1. El objeto de la evaluación.

Si la evaluación tradicional se había dirigido a los resultados de la enseñanza-aprendizaje como producto final o terminado, el nuevo modelo de orientación cognitivista introduce la noción de "proceso" entre los objetos a tener en cuenta. De esta manera, el objeto de la evaluación de la composición escrita es triple: El texto que el alumno ha producido, acompañado de sus versiones anteriores o borradores; el proceso de composición escrita (un conjunto de operaciones y de conocimientos que se activa en el momento de desarrollar dicho proceso); finalmente, el proceso de aprendizaje que convierte este proceso de composición escrita en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre el acto de expresarse por escrito.

Los tres objetos de evaluación (texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje) constituyen una realidad única y compleja que puede ser analizada desde esta triple óptica, pero que no debe concebirse como mera suma de mecanismos que funcionan independientemente. Para su análisis se van a tratar separadamente.

La evaluación del texto, única preocupación de la evaluación tradicional, que consistía en que el docente corregía y puntuaba el texto - o redacción-que el alumno había escrito normalmente fuera del aula de clase y de forma individual y silenciosa.

Los criterios de corrección valoraban los aspectos más superficiales del texto: ortografía, morfología y sintaxis de la frase. Se utilizaban otros criterios referidos a la coherencia global del texto, a la estructura y al contenido. Estos últimos criterios no estaban explícitos y normalmente los desconocía el alumno. El profesor se refería a ellos de una forma aproximada y general.

En la actualidad, se trata el texto a distintos niveles, básicamente tres interrelacionados entre sí (Miliá, 1997). El primer nivel se refiere a la imagen exterior del texto por una presentación gráfica determinada socioculturalmente. El

segundo nivel hace referencia al contenido o información que transmite, la cual está estrechamente relacionada con la intención del lector o la función del texto. El tercer nivel, lo constituye la cohesión y corrección de los aspectos formales: ortográficos, gramaticales, tipográficos y de estructura textual..

La escuela ha reforzado y refuerza todavía el trabajo y evaluación de los aspectos formales en detrimento de los otros dos niveles.

El proceso de producción textual constituye el siguiente objeto de observación y análisis. Una auténtica evaluación formativa del texto ha de buscar criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar la producción del texto y mejorar también el proceso de aprendizaje.

Se pueden distinguir dos maneras de acceder al proceso de composición escrita: el texto como referente de las operaciones que se han seguido para producirlo y el comportamiento del escritor mientras escribe. La evaluación del profesor se complementa, pues, con la evaluación del texto. El texto final, así como sus distintos borradores, forma también parte de este proceso de composición e interacción con él.

El objetivo de la evaluación del proceso de composición escrita es doble: por un lado, se trata de desvelar o explicitar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo. Por otro lado, la evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados.

Los instrumentos utilizados para la evaluación del proceso de producción textual y que pretenden ayudar a alumnos y profesores en la toma de conciencia de dicho proceso son variados y abundantes: pautas de observación del comportamiento de los alumnos mientras escriben, cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas, listas de pasos o acciones a seguir para escribir un texto... Estos instrumentos pueden facilitar el desarrollo de las operaciones de planificación, textualización y revisión del texto.

La evaluación del proceso de aprendizaje es el objetivo de toda evaluación formativa. Va dirigida a optimizar el aprendizaje de los alumnos. El profesor puede recabar información fiel sobre el proceso que sigue cada alumno y así poder planificar las actividades de aprendizaje, secuenciarlas y prever además el espacio para la evaluación formativa, que garantiza a los alumnos ser sujetos activos en este proceso.

1.2. El sujeto de la evaluación o autoevaluación.

Es un sujeto plural, constituido por aquellas personas directamente implicadas en las tareas de enseñanza / aprendizaje: en primer lugar, alumnos y profesores, y en un segundo plano, la institución escolar y las familias de los alumnos.

El objetivo final de una evaluación formativa debe atender a la autoevaluación. La heteroevaluación debe conducir a la autoevaluación, en donde el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras relacionadas con la situación didáctica: la producción de un texto y el aprendizaje de unos contenidos relacionados con la escritura. Los alumnos serán los principales protagonistas de dicha (auto)evaluación.

Se pueden distinguir tres modalidades de autoevaluación: la evaluación mutua que consiste en evaluar el trabajo de otro alumno para poder luego intercambiar las observaciones realizadas; coevaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para a continuación comentarla con el profesor; y autoevaluación propiamente dicha. Si se considera al profesor como sujeto de la evaluación, se distingue una evaluación global sobre el grupo de alumnos o bien una evaluación individualizada, que describa el proceso de cada uno de ellos.

En otras ocasiones, el sujeto es el pequeño grupo de alumnos en su actividad conjunta de producción de un texto escrito.

Estos alumnos siguen un proceso de cooperación en que las distintas funciones del proceso de composición son ejecutadas de forma repartida, incluida la gestión global del propio proceso. La evaluación formativa, en este caso, se vehicula a través de instrucciones impartidas por el profesor y de pautas de planificación y revisión del texto, constituye un elemento clave para desencadenar y guiar el proceso de regulación que finalizará con la producción del texto y con la construcción de conocimientos.

1.3. Los criterios de evaluación.

La evaluación se realiza de acuerdo con unos criterios que actúan como referente o elemento de valoración. La apropiación de los criterios de evaluación por los alumnos y su utilización de manera operativa y funcional constituyen o deben constituir uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la investigación sobre estas prácticas.

Normalmente en la actividad escritora se trabaja con dos tipos de criterios (Mas, 1989). Unos se refieren a las características del texto como producto lingüístico y se denomina de buena formación o de resultados. Están, además, los criterios que permiten gestionar de forma consciente el proceso de producción del texto; estos son los llamados criterios de realización.

Estos criterios de evaluación no se conciben como "un listón" fijado por alguna instancia ajena, sino que son enunciados, elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores. Estos criterios son el resultado del proceso que se va a realizar, la imagen que los sujetos se construyen a partir de los conocimientos que tienen y el nivel de conocimientos que se puede esperar.

La evaluación es difícil distinguirla del aprendizaje. La evaluación así concebida debe convertirse en un elemento motor del proceso de aprendizaje.

Los criterios deben constituir formulaciones "dinámicas y progresivas". No serán sentencias fijadas de una vez para siempre, sino que son algo provisional que se reformula a lo largo de la secuencia didáctica para que en cualquier momento constituya un instrumento útil y adecuado, no sólo para el profesor sino también para el alumno. Asimismo, estos criterios tendrán distintos niveles de abstracción en función de la edad de los alumnos, del grado de apropiación o de la dificultad del objeto analizado.

1.4. Momentos de la evaluación.

Uno de los rasgos que caracterizan las distintas modalidades es el momento de la secuencia didáctica en que la evaluación se realiza.

El momento en que la evaluación se realiza depende del objetivo que se pretende. En la fase inicial de la secuencia didáctica tendrá lugar la formulación explícita de objetivos y contenidos, momentos decisivos para que los alumnos se comprometan activamente con la tarea y para que se negocien y compartan sus significados entre profesores y alumnos. A lo largo de la secuencia didáctica, la evaluación debe propiciar la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y contribuye a regular el proceso de aprendizaje. En la fase final, su objetivo es contribuir a la sistematización de los contenidos trabajados y proporcionar la información necesaria para planificar la siguiente tarea.

En relación al proceso de escritura y al texto, la evaluación se vehicula a través de la concreción y explicitación de las características del texto que se pretende escribir y de los pasos y acciones necesarias para su producción.

2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. PAUTAS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADAS

Los instrumentos de evaluación son aquellos elementos externos que actúan de mediadores o de desencadenantes del proceso de autorregulación en las situaciones de aprendizaje. Estos instrumentos contribuyen a realizar dos operaciones básicas en todo proceso de aprendizaje: la representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender, y el control sobre el proceso que se sigue.

Los instrumentos deben ser en un comienzo previstos y propiciados por el profesor pero con vocación de que sean diseñados y utilizados por los alumnos de forma autónoma.

Se pueden distinguir dos grupos de instrumentos. Los ordinarios, diseñados para que los alumnos aprendan los contenidos seleccionados, que a veces se constituyen en instrumentos que propician el diálogo entre profesores y alumnos o entre alumnos y las actividades generadoras de mecanismos de regulación y autorregulación. El otro grupo son los llamados instrumentos específicos de evaluación y que están concebidos para una función meramente evaluativa. Estos instrumentos específicos constituyen un importante refuerzo para favorecer los procesos de regulación e intervención en estos procesos.

La utilización de las pautas como instrumentos de revisión y, por lo tanto, de evaluación se está generalizando en la enseñanza de la composición escrita. Tienen como objeto el paso de la regulación externa en interacción con el profesor/a o con los compañeros/as a la regulación interna, autónoma, es decir, autorregulación.

Las pautas se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- 1) Pautas para el control del proceso de composición en relación con el de aprendizaje.
- 2) Pautas para el análisis del texto o borradores previos.

1) Pautas para el control del proceso de redacción y el de enseñanza y aprendizaje.

Estas pautas pueden ser utilizadas para regular aspectos diversos de los procesos de composición escrita: pautas para la planificación, para la revisión, para

regular el proceso de textualización o redacción propiamente dichas; además, pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se hayan presentado, etc., o de lo que se ha aprendido en este proceso.

La siguiente pauta adaptada de la propuesta de de García-Debanc (1985) puede servir de ejemplo.

(Poner un cuadro a esta pauta)

Adaptación de la pauta de evaluación del proceso de composición escrita (García Debanc, 1985)

1. He escrito el texto
 - ¿En dónde?
 - ¿Cuánto tiempo he tardado?
 - ¿Solo o acompañado?
 - ¿Cuántos?
 - ¿Me he valido de pautas, esquemas o guías?
2. Las orientaciones del profesor:
 - ¿En qué aspectos me han resultado útiles?
 - ¿Me han parecido complicadas? ¿por qué?
 - ¿Las he entendido?
3. He planificado el texto.
 - ¿Cuánto tiempo he empleado?
 - ¿Cómo lo he hecho (esquema, mapa conceptual, torbellino de ideas, etc.)?
4. He realizado un borrador o varios.
 - ¿He seguido fielmente lo que había planificado?
 - ¿He introducido algún cambio en la planificación?
 - ¿Cuál, cuáles?
 - La planificación no me ha servido casi nada.
5. He revisado el texto.
 - ¿Conforme leí, iba escribiendo?

- ¿Conforme iba escribiendo y al terminar el borrador?
- ¿He corregido la ortografía y la puntuación?
- ¿He corregido también el contenido y la organización del texto?

6. He tenido dificultades para
 - ¿Comenzar a escribir?
 - ¿Encontrar materias de información?
 - ¿Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras ordenadas, ordenarlas)?

7. He resuelto las dificultades
 - ¿Preguntando al profesor?
 - ¿Consultando el diccionario u otros materiales?
 - ¿Preguntando a los compañeros o a la familia?

8. Después de leer un texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir porque
 - ¿Mis compañeros no lo habían entendido?
 - ¿El texto no constituía una narración, descripción, argumentación, etc.?
 - ¿Me lo ha indicado mi profesor?
 - ¿Tenía muchos errores (faltas de ortografía, errores en el escribir, etc.)?

9. Para escribir (componer mi texto) he utilizado
 - ¿Diccionarios?
 - ¿Libros de texto y gramáticas?
 - ¿Libros de la biblioteca, relacionados con el tema?
 - ¿El texto corregido para escribir las frases o párrafos incorrectos?
 - ¿Los materiales (cuadros, esquemas, mapas conceptuales, etc.) de planificación.

Lo que más me ha ayudado a escribir el texto ha sido.....

Al escribir este texto he aprendido.....

Para el próximo texto que escriba tendré en cuenta.....

Esta pauta se debe/puede utilizar siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido.

2). Pautas para la revisión de los textos o borradores.

Dentro de estas pautas específicas, podemos diferenciar dos tipos:

1. Las que poseen una formulación general, común y aplicable a cualquier texto que se escriba con la finalidad de controlar el proceso para que se produzca una mejora del texto. Este tipo es de orientación cognitivista. Las pautas más representativas son las que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan "instrumentos de facilitación del proceso" o "instrumentos de facilitación procedimentales". Las pautas siguientes son de este tipo:

Frases para diagnosticar los problemas de los textos (Bereiter u Scardamalia, 1987):

- Las ideas están bien conectadas unas con otras.
- Es difícil saber cuál es el punto principal.
- Se dedica demasiado espacio a un punto poco importante.
- El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado.
- No da al lector motivos para tomarse la idea en serio.
- Una parte del texto no tiene que ver con la otra.
- Idea incompleta.
- Dice alguna cosa poco creíble.
- Expresa las ideas de forma descuidada.
- El lector ya habrá pensado en eso.
- Razón de poco peso.
- Pocas ideas.
- El ejemplo no ayuda a explicar la idea.

Los aprendices pueden aplicar algunas de estas frases a sus escritos y, en tal caso, proceder a su corrección y formulación.

Otro ejemplo de pauta del tipo que se comenta es la que sigue, facilitada de la revisión mutua de textos entre compañeros:

PAUTA DE EVALUACIÓN POR PAREJAS

A) Elige a un compañero para revisar los textos mutuamente.

Tú deberás leer el texto en voz alta.

Tu compañero deberá escuchar atentamente la lectura del texto.

B.) a continuación, juntos, responderás a las siguientes preguntas:

1. ¿Pensáis que el texto es interesante? ¿Divertido? ¿Triste?

2. ¿Creéis que al texto le falta algo o está completo?

3. ¿Hay alguna frase o fragmento poco claro o mal expresado?

4. ¿Podéis indicar algunas palabras o expresiones para mejorarlo?

5. Podríais hallar una mejor forma de comenzar o finalizar el texto?

6. ¿Creéis que el texto es demasiado largo o demasiado corto?

7. ¿Podríais suprimir algo?

8. ¿Responde el texto a lo que se tenía que escribir o a lo que deseaba el autor?

3) El otro tipo hace alusión a las especificidades de los que se denominan distintos tipos de texto. Los procesos implicados en la composición escrita de textos no serán, pues, idénticos si se escribe un cuento, una poesía, una noticia, un texto de opinión o argumentativo o una descripción. Por tanto, las pautas que guían la revisión de los aprendices no pueden ser tampoco idénticas.

Las pautas elaboradas bajo esta óptica atienden o se adecuan a todos los aspectos que diferencian cada género: discursivos, de coherencia textual, de estructuración, de cohesión, sintácticos, léxicos, etc.

No es, pues, lo mismo elaborar pautas para revisar un texto argumentativo que un texto narrativo. Por ejemplo, en un texto argumentativo donde se trata de convencer a alguien de algo, la tesis, los argumentos, contraargumentos, son elementos que caracterizan la estructura de este tipo de textos y así será preciso analizar cómo se presentan unos y otros en la superficie del texto producido: de qué manera se enlazan, con qué tipo de conectores, etc.

Por otra parte, las pautas para valorar un texto narrativo debieran contemplar los elementos de la estructura de la narración (escenario, problema, reacción o respuesta del personaje principal, desenlace o resultados). La cohesión y

los marcadores, etc., son diferentes, pues, a los de un texto argumentativo.

Un ejemplo de revisión de un texto narrativo es el siguiente:

Pauta para la revisión de un texto narrativo:

1. ¿Queda clara la organización de mi historia (situación inicial, trama, desenlace)
Si - No- A medias
2. ¿La manera de comenzar es la correcta
Si - No- A medias
3. ¿Separo adecuadamente los párrafos cuando voy a cambiar de tema en mi historia?
Si - No- A medias
4. ¿El desenlace resulta acertado?
Si - No- A medias

Revisando la descripción de los personajes y escenarios:

1. ¿Son suficientemente precisas la descripción de los personajes?
Si - No- A medias
2. ¿Son suficientemente precisas las descripciones de los lugares en que ocurre la historia?
Si - No- A medias

Revisando aspectos expresivos y ortográficos:

1. ¿Hay oraciones que no se entienden bien, que no quedan claras?
Sí ¿Cuáles son?.....
No

2. ¿Encuentro repetidas las mismas palabras y y/o expresiones a lo largo de la historia en muchas ocasiones?

Sí ¿Cuáles son?.....

No

3. ¿Encuentro errores ortográficos?

Sí ¿Cuáles son?

No

4. ¿Hay algún signo de puntuación que no esté bien empleado?

Sí ¿Cuáles son?.....

No

Revisando la presentación

1. ¿Mi letra es clara y legible?

Sí - No - A medias

2. ¿Presento el texto con limpieza, sin tachaduras, ni borrones?

Sí - No - A medias

3. ¿Respeto los márgenes?

Sí - No - A medias

4. ¿He puesto el título al comenzar mi historia? ¿Lo considero ordenado?

Sí - No - A medias

5. Plan para la revisión(para discutirlo antes de reescribir el texto):

1. -----

2. -----

3. -----

4. -----

Las pautas de evaluación-revisión del proceso de composición escrita son bastantes eficaces en ciertas circunstancias. Son especialmente útiles cuando se inician a los escribientes en unas prácticas de redacción que están centradas en el proceso y que buscan que el alumno centre su atención en él, a fin de tomar conciencia de las dificultades que pueden encontrar o encuentran y de las estrategias para resolverlas.

Los alumnos deben tomar conciencia de la complejidad del acto de escribir. Sin embargo, si lo hacen mecánicamente, sin la reflexión oportuna no aportan ningún nuevo aprendizaje. Por otra parte, las pautas de revisión de textos con una formulación general, aplicable a todos los textos, son menos eficaces que las que se aplican diferencialmente a los distintos tipos de texto.

BIBLIOGRAFÍA

BEREITER, C. y SCARDALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. Y. : Lawrence , 1987.

CALFEE, R. y PERFUMO, P. "Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 19 y 20.

CAMPS, A " Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, 1989.

___ "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, 1990.

___ *L'enseyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.

___ "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en *Textos*, nº. 5, 1995.

Otras:

CASSANY, D. *Descriure escriure. Como s'aprén a escriure*. Barcelona: Empuréis, 1987.

-----Reparar la escritura. Barcelona: Graó, 1993.

GÓMEZ ARBEJO, B.M. *Evaluación criterial*. Madrid: Nancea, 1990.

GROUPE, E. *Evaluer le écrits à l'école primaire*. París: Hachette, 1991.

JORBA, J. y SAN MARTÍN, N. "Las evaluaciones" en *Cuadernos de Pedagogía*,

nº 185.

MILLIA, M. "Avaluar els textos escrits" en T. RIVAS (ed.) *La evaluación formativa en l'area de llengua*. Barcelona: Grao, 1997.

RIBAS, T. "La evaluación de la composición escrita" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216.

-----"Los instrumentos de evaluación formativa en una S.D. de composición escrita" en *Cultura y Educación*.

PROPUESTA DE UN ITINERARIO CURRICULAR DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

**Teresa Escobar Benavides, José Ignacio Seco Gordillo,
José Eduardo Vílchez López**

RESUMEN:

Se presenta un itinerario formativo para que los estudiantes de magisterio adquieran un cierto grado de especialización en didáctica de las ciencias y educación ambiental. Se estructura en torno a las asignaturas de formación básica en enseñanza de las ciencias, algunas asignaturas optativas, y una serie de visitas y colaboraciones con empresas e instituciones. Las distintas acciones realizadas han permitido además, ensayar varios aspectos relacionados con la futura implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: formación inicial de maestros; educación ambiental; didáctica de las ciencias; espacio europeo de educación superior; innovación educativa; itinerario formativo.

ABSTRACT:

vdgggfgfdagafdgfgfadgfgd

Keywords: fgfgafadgafgfdgfgfdgfdgfggfdgfg.

Correspondencia con los autores: Dpto.: de Ciencias Experimentales. CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: José Eduardo Vílchez: jvilchez@ceuandalucia.com; Teresa Escobar: tescobar@ceuandalucia.com; José Ignacio Seco. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Correo electrónico: jisecgor@upo.es

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de influencia de la especie humana sobre el medioambiente ha alcanzado actualmente tal magnitud, que es objeto de gran preocupación tanto individual como institucional. En las últimas décadas los diversos organismos internacionales que se han ocupado del problema, han señalado a la educación de las nuevas generaciones en los aspectos medioambientales, como una de las estrategias universalmente más aceptadas y eficaces para modificar el actual curso de acontecimientos.

La Educación Ambiental debe por tanto en la etapa de Primaria, ser capaz de identificar y concienciar sobre los problemas y sus posibles soluciones. Para ello es imprescindible la formación a nivel universitario de un educador con un perfil adecuado; suficientemente formado a nivel científico, capaz de proponer eficaces orientaciones didácticas, y de aprovechar recursos de ámbitos no formales, cuyo papel en la práctica educativa está siendo cada vez mayor.

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parece ser un momento apropiado para experimentar nuevas estrategias didácticas y desarrollos curriculares, que doten a la formación inicial de maestros de la capacidad de aproximarse al perfil de educador señalado anteriormente.

2. MARCO TEÓRICO

A pesar de notables esfuerzos, y de su implantación en un número importante de países, la Educación Ambiental no ha conseguido los principales objetivos que inspiraron su desarrollo. La investigación educativa se ha ocupado de estudiar las dificultades que han contribuido a que los resultados no hayan sido los esperados.

Existen ejemplos en este sentido, tanto en la literatura científica nacional como internacional. Si nos centramos en los más recientes o significativos, se pueden encontrar trabajos que describen estas dificultades en distintos niveles educativos, como Primaria (Gutiérrez y Marcen, 2003), Secundaria y Bachillerato (Borsese y Esteban, 2005; Drewes y Iulani, 2002; Etxabe, 2005; Ibarra, Julio y Gil, 2005), e incluso enseñanzas universitarias (Acebal y Brero, 2005; Fermín de Añez y Ponte de Chacín, 2005; Martínez y Jaen, 2005). Se des-

criben concepciones simplistas y catastrofistas, falta de propuestas metodológicas eficaces más allá de simples recetarios bienintencionados, y en general un reduccionismo que impide la toma de conciencia por parte de los estudiantes de la auténtica gravedad de los problemas.

Otra variante en el estudio de las dificultades de la EA parece consistir en analizar el punto de vista del profesorado. Desde que hace algunos años, en USA (Ham y Sewing, 1988), se identificaba como principal barrera la carencia de tiempo entre el profesorado de los centros públicos, este tipo de inconvenientes no ha dejado de ser mencionado. Así, en nuestro país, en el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (Ministerio de Medio Ambiente, 1999), ya se recogía una cierta visión escéptica del profesorado sobre la eficacia de la Educación Ambiental. Son frecuentes las menciones a deficiencias estructurales para su implantación (Pascual et al., 2000) e incluso a la falta de una adecuada formación del propio profesorado en temas medioambientales (García, 2000; Yús, 1996) especialmente en cuanto a los problemas atmosféricos relacionados con el cambio climático (Boyes et al., 1995; Khalid, 2003).

Por tanto, la formación de los futuros profesores podría constituir el principal instrumento para cambiar esta tendencia. No obstante, recientes investigaciones parecen contradecir esta posibilidad, al menos en un futuro inmediato, ya que extienden las dificultades indicadas anteriormente a los maestros en formación (Acebal y Brero, 2005; Fermín de Añez y Ponte de Chacín, 2005).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) pretende establecer pautas para la convergencia en las enseñanzas universitarias y el establecimiento de un sistema de créditos común (ECTS: European Credit Transfer System) que describa la carga de trabajo del estudiante. Pero además de esto, y quizás más importante, implica un cambio en el enfoque de la docencia universitaria, introduciendo metodologías didácticas activas, poco frecuentes hasta ahora en la universidad española, y promoviendo que el estudiante gestione su propio aprendizaje (Villa et al, 2003; Goñi, 2005; Díaz, 2006). En este sentido, la experimentación de estrategias relacionadas con la implantación del EEES puede ser conveniente para mejorar la formación en EA de los maestros, preparándolos para evitar las dificultades comentadas anteriormente sobre el desarrollo de este tema transversal.

Uno de los aspectos que está adquiriendo mayor protagonismo es el de la utilización de recursos procedentes de la educación no formal. En el ámbito de

la enseñanza de las ciencias y también en la EA, las visitas a museos o exposiciones científicas, desarrollo de huertos escolares, visitas a granjas-escuela o espacios naturales, son cada vez más empleados en los niveles básicos. En la mayoría de los casos se trata de visitas cortas de difícil evaluación y aprovechamiento para los profesores (Vasconcelos y Praia, 2005; Alvés y Sanmartí, 2005). Es importante que el futuro maestro se familiarice con este tipo de recurso, incorporándolo a su formación inicial (Fabregat y Pujol, 2005), para facilitar su posterior gestión cuando los use como docente.

3. ESTRUCTURA DEL ITINERARIO FORMATIVO

El itinerario formativo que presentamos se ha desarrollado en el Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola (adscrito a la Universidad de Sevilla) durante los cursos 2004/05 y 2005/06. Se estructura en torno a la formación en didáctica de las ciencias de los estudiantes de magisterio de las especialidades de Educación Primaria e Infantil. Pretende dotar a los alumnos de un complemento a su formación inicial, incorporando tanto recursos formales como no formales, y orientando su especialización hacia un perfil de educador ambiental.

En la Tabla I se resume el diseño del itinerario incluyendo objetivos, contenidos y estructura del mismo.

Como puede comprobarse el estudiante debe acreditar 240 horas totales en el itinerario, correspondientes tanto a créditos curriculares para la diplomatura de magisterio, como a otros no curriculares. Aunque podrían cubrirse en un año la temporalización óptima implica dos cursos académicos.

Se han asignado una serie de horas a la formación básica en ciencias naturales y didáctica de las ciencias. Superior en el caso de la especialidad de Ed. Primaria (90 horas) ya que la carga de créditos de asignaturas troncales y obligatorias de estas materias en esta especialidad es superior al del resto de especialidades. Los estudiantes procedentes de Ed. Infantil deben, por tanto, realizar un trabajo extra como complemento a su formación básica, valorado en 30 horas, para igualarse a los de Primaria. El resto de horas curriculares corresponden a dos asignaturas optativas: Educación Medioambiental (6 créditos; optativa para Ed. Primaria y libre configuración para Ed. Infantil) y Huerto Escolar (4,5 créditos; optativa para Ed. Infantil y libre configuración para Ed. Primaria). Finalmente las 45 horas restantes se reservan para actividades no curriculares. Se han progra-

ITINERARIO FORMATIVO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir una percepción globalizada de la problemática medioambiental identificando causas, consecuencias y posibles medidas a tomar. - Fomentar la capacidad de transmisión de valores y actitudes relacionados con el respeto al medioambiente. - Profundizar en la formación en didáctica de las ciencias experimentales, priorizando los aspectos prácticos (elección de adecuadas estrategias metodológicas, diseño de actividades, etc.). - Familiarizar al alumno con empresas y/o instituciones del ámbito educativo (formal y no formal) vinculadas a la educación ambiental. 			
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos en la relación del hombre con el entorno (ecosistemas, biosfera, desarrollo sostenible, etc.). - Problemas medioambientales. Aspectos actitudinales. - El Método Científico como generador de metodologías didácticas. Estrategias y tácticas en el aula. Estudio de casos prácticos (huerto escolar, laboratorios, visitas, simulaciones didácticas). - Habilidades vinculadas con la práctica educativa a partir de la relación con determinadas empresas y/o instituciones. 			
Estructura	Tipo de actividades	Comentario	Nº horas Pr. Inf	
	Formación básica	Créditos asignados por troncales y obligatorias en ciencias naturales	90	60
	Complemento de formación básica	Taller / Trabajo tutelado		30
	Asignaturas vinculadas	Educación Medioambiental Huerto Escolar	60 45	60 45
	Actividades relacionadas con empresas y/o instituciones	Actividades de laboratorio o campo en centros escolares. Visitas a instituciones relacionadas con el medioambiente	45	45
			T=240	T=240

mado visitas a empresas e instituciones relacionadas con el medioambiente, así como colaboraciones con centros educativos.

4. PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN

Los comentarios expuestos en este apartado corresponden a los dos años en los que se ha desarrollado el primer ciclo del itinerario (cursos 2004/05 y 2005/06). Algunos estudiantes que se encontraban en tercer curso en 2004/05 consiguieron completar el itinerario en el primer año, mientras que en otros casos han necesitado los dos. La flexibilidad de estructura y temporalización ha permitido un transcurso personalizado de los estudiantes a la hora de completar los distintos apartados del itinerario.

4.1. Asignaturas

Las asignaturas se desarrollaron según las programaciones previstas. En algunos casos (*Introducción a las Ciencias Experimentales; Ciencias Naturales y su Didáctica; Didáctica de las Ciencias Naturales*) estuvieron asistidas de diversa forma por el entorno virtual intraceu desarrollado a partir del software libre Moodle.

En algún caso, como Educación Medioambiental se desarrollaron según una metodología de innovación que sigue las orientaciones del EEES. En la Tabla 2 se recoge la estructura y temporalización de la asignatura así como la organización en créditos ECTS. Como puede comprobarse la distribución de horas de trabajo se ha planificado para que los 6 créditos ECTS generen 60 horas presenciales, incluidas en las 150 horas de trabajo total para el estudiante (25 horas / crédito). Sólo un poco más de la mitad de las horas presenciales requieren necesariamente la reunión de profesor y alumno. Esto junto con el tipo de actividades planificadas, potencia la autonomía del estudiante tal como recomiendan las orientaciones del EEES.

La organización de algunas actividades como los seminarios y las exposiciones mantienen una fuerte dependencia respecto al número de alumnos. Las cifras de la Tabla 2 corresponden a una previsión de 20 alumnos (curso 2004/05). En caso de aumentar el número de alumnos, se elevaría el número de

Tipo de actividad	Actividades		Horas presenciales		Factor de trabajo del estudiante	Horas de trabajo personal del estudiante	Horas totales	Créditos ECTS (1 cred = 25 horas)	Evaluación	
	Actividad del profesor	Actividad del alumno	En el aula	Fuera del aula					Instrumento	Peso
Sesiones previas de gran grupo	Clase magistral Planteamiento del trabajo individual y en pequeño grupo. Resolución de dudas.	Asimila y toma apuntes. Trabajo individual. Planteamiento de dudas.	15		1,5	22,5	37,5	1,5	Prueba escrita	a
Seminarios / Entrevistas	Orienta el trabajo. Entrevistas de control.	Plantea dudas. Presenta la marcha del trabajo.	3				3	0,12	Entrevista	b
Trabajo de pequeño grupo	Resolución de dudas y orientación del trabajo.	Planificación. Búsqueda de información en biblioteca y en la red.		27	0,75	20,25	47,25	1,89	Informe Prueba escrita	c a
Problemas / Casos prácticos	Planteamiento de casos. Resolución de dudas.	Resolución de ejercicios y trabajo con los casos prácticos.	4		1,5	6	10	0,4	Prueba Escrita	a
Exposiciones / debates	Observación. Planteamiento de preguntas. Evaluación.	Exposición del trabajo. Seguimiento y planteamiento de dudas.	9		1,5	13,5	22,5	0,9	Exposición Entrevista	d b
Prueba escrita				2		27,75	29,75	1,19	a = 50% b + c + d = 50%	
TOTALES			31	29		90	150	6		

Tabla 2. Distribución de la carga docente del estudiante en créditos ECTS para la asignatura de Educación Medioambiental

horas presenciales del profesor. Si se quisiera mantener la carga docente de éste, habría que modificar el resto de apartados. Se trata de un dato más que apoya la idea de que la implantación del EEES, en las condiciones especificadas en la declaración de Bolonia, no puede hacerse correctamente manteniendo un coste cero para las universidades.

Experiencias piloto de este tipo en las que asignaturas de planes de estudio actuales se organizan según metodologías relacionadas con el EEES, y distribuyen la carga de trabajo del estudiante de acuerdo al sistema ECTS, se están extendiendo en los últimos años. A continuación citamos algunas de las que se ha informado recientemente en el área de la didáctica de las ciencias: Hernández-Abenza y Hernández (2006), Llorens et al. (2005), Pérez y Varela (2006), Vázquez y Aguirre (2006).

En cuanto a la asignatura El Huerto Escolar se propone como una experiencia educativa que ayuda a adquirir una visión global de la Naturaleza a partir de una vivencia directa del medio. Esta experiencia pretende ser un proceso de aprendizaje para los potenciales maestros, de la aplicación de un recurso educativo de gran valor a la hora de abordar la didáctica de las ciencias naturales como es el método científico. Así se podrán desarrollar capacidades tales como la observación, sistematización, reflexión en general y como plataforma de descubrimiento de valores que generen actitudes positivas hacia la Naturaleza y la Sociedad.

4.2. Actividades relacionadas con empresas o instituciones

Este grupo de actividades, no curriculares para la diplomatura de Magisterio, se han estructurado en una serie de visitas a empresas e instituciones relacionadas con el medioambiente, y la colaboración con el Colegio San José de los Sagrados Corazones (SSCC) de Sevilla. A continuación se comentan algunas características de ellas:

Visitas a empresas e instituciones relacionadas con el medioambiente.

Se han realizado cuatro visitas: a un centro de recuperación, reforestación e investigación sobre especies amenazadas, tanto de fauna como de flora; a una planta de reciclaje como alternativa a otros modelos de gestión de los residuos;

y a dos espacios naturales con distintos niveles de protección. Los estudiantes han empleado un total de 30 horas de trabajo para este apartado.

- La primera de las visitas fue al Vivero de San Jerónimo de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía, sito en La Rinconada (Sevilla). En esta instalación los alumnos fueron instruidos en los valores de la protección de las especies y en la importancia de la investigación como herramienta de recuperación de especies amenazadas. Asimismo, pudieron realizar cultivos de especies vegetales autóctonas y óptimas para la reforestación.
- Posteriormente se trató la problemática de la gestión de los residuos y su impacto al medioambiente a través de la visita a la Planta de Reciclado de Plásticos Agrícolas, gestionado por la empresa pública EGMASA. En ella los alumnos pudieron tratar los distintos modelos de gestión, con la problemática de cada uno, y las bondades de una planta de reciclaje, que tiene como mayor virtud el transformar los residuos en subproductos útiles para ser empleados en otros procesos como materia prima.

Las dos últimas visitas estaban dedicadas a los espacios protegidos, como herramientas de concienciación para una relación hombre naturaleza acordes con las necesidades del entorno. Se escogieron los dos extremos en los niveles de protección:

- La Dehesa Boyal, incluida como Complejo Serrano de Interés Ambiental del Plan Especial de Protección del Medio Físico de la provincia de Sevilla, con una gran potencialidad para aprovechamientos tradicionales forestales y pecuarios (piña, madera, carbón vegetal, ganadería extensiva, caza y apicultura), para usos recreativos, y para la realización de itinerarios turístico-educativos. Posee un Aula de Naturaleza que acoge tres áreas expositivas de contenidos informativos, interpretativos y educativos.
- El Parque Nacional de Doñana, de máximo grado de protección, que se puede considerar unA de las zonas del mundo con mayor idoneidad para transmitir conocimientos, aptitudes y actitudes de amor y respeto a la naturaleza. Durante la visita, los alumnos pudieron apreciar ecosistemas tan diversos como los sistemas dunares, los cotos y las marismas, así como observar la flora y fauna de cada uno, todo ello con la espectacularidad de esta singular reserva.

Colaboración de la Fundación San Pablo Andalucía (CES-Cardenal Spínola) y el Colegio San José SSCC.

La colaboración nació del ofrecimiento por parte del profesor jefe del área del departamento de ciencias del Centro San José SSCC de la posibilidad de que los alumnos del CES-Cardenal Spínola (estudiantes de Magisterio) hagan prácticas de laboratorio (o ejerzan como profesores de taller de laboratorio) con sus alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

El proyecto consiste en la realización de prácticas docentes en los laboratorios de ciencias naturales del colegio con los siguientes objetivos:

- Valorar el laboratorio escolar como medio didáctico fundamental para la enseñanza de las ciencias en edades básicas.
- Familiarizarse con recursos de laboratorio que facilitan la didáctica de las ciencias experimentales en niveles básicos.
- Potenciar estas prácticas.
- Conseguir que todos los alumnos de 1º y 2º de ESO realicen prácticas de laboratorio.

Para la consecución de estos objetivos se siguió la organización que a continuación se describe:

Cada grupo-clase contó con 2 alumnos colaboradores y el profesor de Ciencias Naturales.

Los tiempos de preparación fueron:

1) Contacto con la profesora responsable del proyecto: En el C.E.S. hubo 3 reuniones de los alumnos colaboradores con la responsable para la organización de los tiempos, así como para la elección de las prácticas a realizar, la creación de los guiones de laboratorio correspondiente y el test de evaluación para los alumnos del colegio. Para la preparación de las mismas los alumnos se reunieron durante 2 horas en el laboratorio del C.E.S.

2) Contacto profesor-alumno colaborador: En una reunión en el colegio se discutió y marcó un plan de acción con las características propias del grupo, fijándose las prácticas a realizar en 1º y en 2º (ESO), tiempos con cada subgrupo, materiales, etc.

Los tiempos de actuación fueron:

1) Contacto alumno colaborador-grupo: Durante una sesión, los alumnos colaboradores expusieron, junto al profesor de la asignatura, conceptos fundamentales y técnicas a utilizar a cada grupo de 1º y 2º de ESO.

2) Laboratorio: en esta sesión práctica, cada grupo de alumnos del colegio se dividió en dos, para que el proceso enseñanza-aprendizaje fuese completo y fueron atendidos por dos alumnos colaboradores y el profesor de la asignatura.

3) Evaluación: de los alumnos del colegio mediante el guión que habían preparado los alumnos colaboradores.

La evaluación del proceso en su conjunto se hizo con una entrevista personal de cada alumno colaborador y de los profesores del colegio con los profesores responsables del proyecto. Esta fue positiva en su conjunto, resaltando el valor formativo del mismo y puntualizando aspectos organizativos a mejorar en próximas colaboraciones. Tiempo total empleado: 15 horas cada alumno colaborador.

4.3. Evaluación

Con objeto de tener una primera aproximación sobre la evaluación del itinerario, detectando puntos fuertes y capacidad de mejora, se ha diseñado un cuestionario que los estudiantes han contestado antes y después de la acción formativa. Se dispone así de una serie de resultados pre-intervención ($N = 15$), constituida por las respuestas de estudiantes que no han cursado las asignaturas vinculadas del itinerario ni las actividades no curriculares, aunque si hayan podido cursar créditos de formación básica (ver Tabla 1). El grupo post-intervención lo constituye las respuestas de alumnos que habían completado totalmente el itinerario antes o durante el curso 2005/06 ($N = 8$). Contestaron el cuestionario varios meses (2 a 8) después de completar las principales actividades del mismo. Finalmente, se ha pasado el test a un grupo control ($N = 55$) constituido por estudiantes de las mismas especialidades que no han cursado, ni han mostrado interés por el itinerario.

El cuestionario, que se presenta como Anexo, consta de 9 preguntas. El primer grupo de ellas (1 a 3) valora la comprensión por parte de los estudiantes sobre la necesidad de implantar la EA en todos los niveles y sobre el uso de recursos para la enseñanza de las ciencias como el laboratorio y el huerto escolar. Los ítems 4 a 7 están dedicados a conocimientos sobre diversos problemas ambientales. Finalmente las cuestiones 8 y 9 se ocupan de la familiarización con empresas o instituciones relacionadas con el medioambiente.

En la Figura 1 se representan los resultados de los tres grupos en los 9 ítems del test. Para integrar todas las respuestas en una misma gráfica se han adaptado

a una escala centesimal (1 a 100). En el caso de los ítems 1 a 4, se trata de los porcentajes de respuestas acertadas o que contestan una determinada opción mayoritaria (en el caso de la cuestión 3, se incluyen dos: 3b y 3c). En el resto de cuestiones se han representado los porcentajes de la media obtenida en cada grupo, respecto al máximo posible (ítems 5 a 7) o a la respuesta individual más alta (ítems 8 y 9). En el Anexo, se indican estos aspectos sobre las respuestas representadas en la Figura 1, al final de cada ítem.

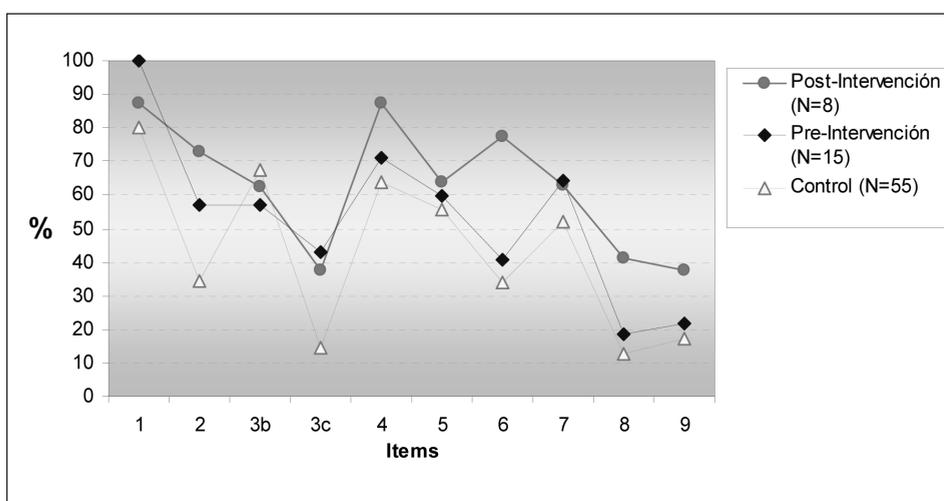


Figura 1

Aunque debido a lo reducido de las muestras de los grupos *pre-intervención* y *post-intervención* ($N = 15$ y $N = 8$ respectivamente) los resultados no son estadísticamente significativos, sí pueden identificarse algunas tendencias en los mismos, que pueden resultar de interés para la valoración del itinerario:

- En los tres grupos una amplia mayoría de respuestas (superior al 75%) considera que los valores de la EA deben trabajarse en todos los niveles educativos (ítem 1).
- En cuanto al uso de recursos, en el caso del laboratorio (ítem 2), el grupo *post-intervención* muestra una frecuencia más alta de resultados en la consideración de que es fundamental para construir el aprendizaje de las

ciencias (73%) respecto al *pre-intervención* (57%). El *grupo control* queda muy por debajo respecto a los otros dos en esta opción (35%). Puede interpretarse por tanto, que aunque los alumnos que optan por seguir el itinerario parten de una alta consideración del laboratorio como recurso didáctico, esta se ve reforzada tras la realización del mismo.

En el caso del huerto escolar, en los tres grupos resulta mayoritaria y con frecuencias similares la idea de que sirve para transmitir valores de respeto al medioambiente (item 3-opción b). En cambio en la consideración del huerto escolar como aprendizaje de procesos del método científico (item 3-opción c), sí existe una clara diferencia entre el *grupo control* (16%) y los grupos *pre-* y *post-intervención* (43% y 37,5% respectivamente).

- En el grupo de respuestas de los ítems 4 a 9, que valoran el conocimiento sobre problemas ambientales y las instituciones visitadas, existe una clara mejora en las respuestas *post-intervención* respecto a las *pre-intervención* (ver Figura 1). La excepción es el ítem 7, en el que los resultados son prácticamente coincidentes. La explicación puede estar en que el tema de las actitudes frente a la generación de basuras es uno de los más conocidos y trabajados en EA. Así un grupo sensibilizado frente a la temática ambiental, como los alumnos que deciden cursar el itinerario ya muestra un alto grado de comprensión en este tema cotidiano, que no ha podido mejorarse tras las actividades realizadas.

Tal como muestran las gráficas (ver Figura 1), el *grupo control* reproduce las tendencias del *pre-intervención* en los ítems 4 a 9, aunque con valores ligeramente inferiores. Esto refuerza la idea de que el grupo de alumnos que elige cursar el itinerario dispone de conocimientos previos algo superiores al resto de sus compañeros. Asimismo, constituye una cierta validación de las conclusiones obtenidas al comparar las respuestas *pre-* y *post-intervención*.

El análisis de resultados anterior se ha complementado con otro, consistente en comparar las respuestas de cada uno de los alumnos que finalizan el itinerario (N=8) antes y después del mismo, indicando la cantidad de ítems en los que existe mejora, igualdad o empeoramiento. Los resultados se presentan en la Figura 2. Como puede comprobarse en 6 de los 8 alumnos el número de mejoras supera ampliamente al de respuestas peores. En uno de los 2 casos en los que existe un empeoramiento, los resultados son muy superiores al resto de alumnos en la *pre-intervención*, por lo que no existe apenas margen de mejora.

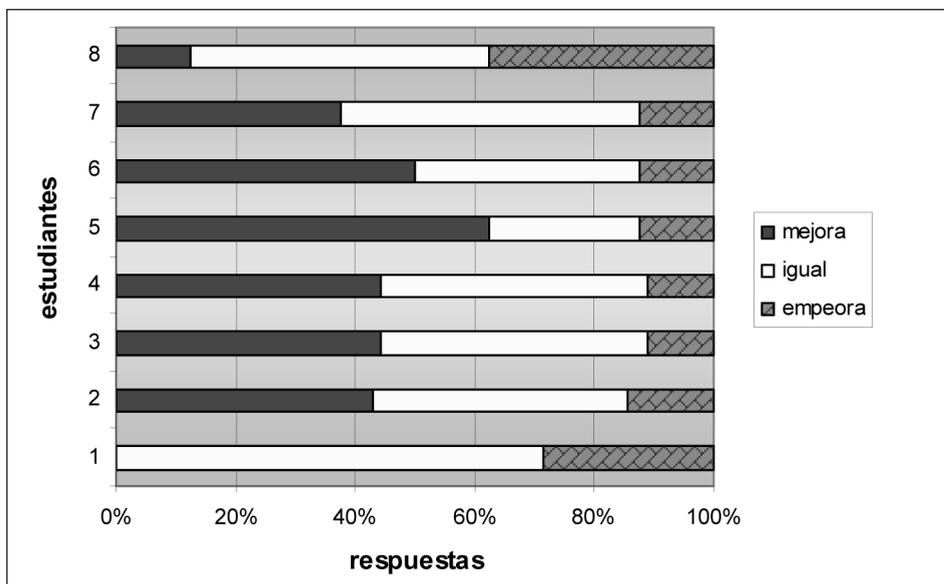


Figura 2

5. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la formación básica en ciencias incluida en el plan de estudios (troncales y obligatorias), y de la elección de determinadas optativas (*Educación Medioambiental y Huerto Escolar*) ha podido diseñarse un itinerario formativo que añade un matiz de educador ambiental a la formación inicial de los maestros. Para los estudiantes sólo supone un esfuerzo de 45 a 75 horas extra (según la especialidad) en actividades no curriculares.

Otro aspecto importante de esta línea formativa ha consistido en ensayar distintas variantes metodológicas relacionadas con la implantación del EEES. Por ejemplo el uso del entorno virtual intraceu como apoyo a algunas asignaturas, y la experimentación con la estructura de créditos ECTS, así como las visitas a otros centros e instituciones. En este sentido, se ha podido comprobar como la eficacia de este enfoque depende de la atención a pequeños grupos de alumnos, por lo que en un futuro próximo, cuando la implantación de este sistema sea oficial, será necesario adecuar los factores organizativos necesarios para satisfacer estas necesidades. En cuanto a las visitas y colaboraciones con diversas institu-

ciones, que en esta experiencia han constituido un esfuerzo no curricular para los estudiantes, convendría integrarlas en asignaturas o créditos de libre configuración y que formaran parte, por tanto, de la formación básica del maestro que quisiera especializarse en didáctica de las ciencias y educación ambiental.

A pesar de que el grupo de alumnos que completó el itinerario en los primeros dos cursos, resultó estar ya bastante sensibilizado al inicio respecto a la temática ambiental, se ha constatado una sustancial mejora global en los aspectos evaluados en el cuestionario al completar el mismo. Aunque quizás, la mejor valoración haya sido comprobar la satisfacción y entusiasmo con que los estudiantes desarrollaban las actividades, especialmente las distintas visitas y colaboraciones realizadas.

En resumen, una experiencia bastante buena, que ha permitido sacar conclusiones para perfilar los contenidos, y el enfoque de la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental, en los próximos planes de estudio para la formación inicial de maestros en el EEES.

6. BIBLIOGRAFÍA

ACEBAL, M.C. y BRERO, V. Acerca de la conciencia ambiental de futuros formadores. *Enseñanza de las Ciencias*. 2005, número extra. VII Congreso.

ALVÉS, I. y SANMARTÍ, N. Como evaluar los aprendizajes en actividades puntuales de educación ambiental: una propuesta. *Enseñanza de las Ciencias*. 2005, número extra. VII Congreso.

BORSESE, A. y ESTEBAN, S. Química, educación ambiental y vida cotidiana: el ozono troposférico. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, n° 23 (2), pp. 251-262.

BOYES, E., CHAMBERS, W. y STANISSTREET, M. Trainee primary teachers ideas about the ozone layer. *Environmental Education Research*, 1995, n° 1 (2), pp. 133-146.

COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, 1999.

Declaración de la Sorbona, París, 1998. [En Línea]. <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/sorbona.htm> [Consulta: 30 octubre, 2006]

Declaración de Bolonia, 1999. [En Línea]. <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm> [Consulta: 30 octubre, 2006]

DÍAZ M. (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza, 2006.

DREWES, A. y IULANI, L. El enfoque CTS por situaciones problema: una propuesta para el aprendizaje de contenidos de contaminación ambiental. *Alambique*, 2006, nº 35, pp. 90-99.

EUROPEAN COMMISSION. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Report I: Initial training and transition to working life. Report II: Supply and demand*. Brussels: Eurydice, 2002.

ETXABE, J.M. Concepciones del alumnado de bachillerato sobre problemas ambientales atmosféricos relacionados con la emisión de gases en vehículos actuales de combustión interna. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

FABREGAT, M. y PUJOL, R.M. Las salidas al medio como herramienta de ambientalización en la formación inicial del profesorado: aplicación al caso del Delta del Ebro. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

FERMÍN DE AÑEZ, A. y PONTE DE CHACÍN, C. Ideas de los alumnos de Didáctica de la Educación Ambiental sobre el efecto invernadero. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

GARCÍA, J. Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad. El caso de Valencia, España. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2000, nº 2 (6), pp. 53-62.

GOÑI, J.M. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro, 2005.

GUTIÉRREZ, J. y MARCÉN, C. Educación Ambiental e investigación en Primaria desde la resolución de situaciones problemáticas socioambientales. *Aula de Innovación Educativa*, 2003, nº 121, pp. 11-15.

HAM, S.H. y SEWING, D.R. Barriers to Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 1988, nº 19 (2), pp. 17-24.

HERNÁNDEZ-ABENZA, L. y HERNÁNDEZ, E. La Didáctica de las Ciencias Experimentales en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria desde la óptica de la Convergencia Europea: Análisis de una propuesta. En *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Educación Científica: Tecnologías de la Información y la Comunicación y Sostenibilidad. Zaragoza, 13-16 de Septiembre 2006*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2006. [CD-rom]. ISBN: 84-7733-845-0.

IBARRA M., JULIO y GIL, M. J. Alumnos de secundaria argumentando en ecología: ¿están en equilibrio los ecosistemas? *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

KHALID, T. Preservice high school teachers perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 2003, nº 9 (1), pp. 35-50.

LLORENS, J.A., LLOPIS, R. y EDWARDS, M. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Organización de los contenidos y estrategias de evaluación en un curso de química general. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

MARTÍNEZ M. A., Y JAÉN M. Educación Ambiental y resolución de problemas. Una aproximación a la perspectiva de los alumnos de educación ambiental de la Universidad de Murcia. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, número extra. VII Congreso.

PASCUAL, J.A., ESTEBAN, G. DE, MARTÍNEZ, R., MOLINA, J. y RAMÍREZ, E. La integración de la Educación Ambiental en la ESO: Datos para la reflexión. *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, nº 18 (2), 227-234.

PÉREZ, J. y VARELA, C. Una propuesta de Formación del Profesorado de Educación Primaria en Ciencias en el marco educativo europeo. En *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Educación Científica: Tecnologías de la Información y la Comunicación y Sostenibilidad*. Zaragoza, 13-16 de Septiembre, 2006. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2006. [CD-rom]. ISBN: 84-7733-845-0.

VILLA, A., AUZMENDI, E., BEZANILLA, M.J. y YÁNIZ, C. *Orientaciones Pedagógicas para la Innovación y Convergencia Europea*. Sevilla: Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Departamento de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia. Material del Curso celebrado del 11 al 13 de Septiembre de 2003.

VASCONCELOS, C. y PRAIA, J.F. Aprendizaje en contextos no formales y alfabetización científica. *Alambique*, 2005, nº 43, 67-73.

VÁZQUEZ, A. y AGUIRRE, C. Experiencia piloto de implantación del sistema de crédito ECTS en la asignatura "Ciencias de la Naturaleza I" de la Diplomatura de Maestro (Educación Primaria). En *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Educación Científica: Tecnologías de la Información y la Comunicación y Sostenibilidad*. Zaragoza, 13-16 de Septiembre, 2006. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2006. [CD-rom]. ISBN: 84-7733-845-0.

YUS, R. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.

ANEXO I

1.- ¿En qué nivel educativo te parece conveniente transmitir los valores de la educación medioambiental?

- a) En enseñanza universitaria (Ciencias Medioambientales).
- b) En Infantil por la facilidad de captación de conceptos.
- c) En Primaria por la capacidad de los alumnos.
- d) Por supuesto, en todos.

Representación en Figura 1: % opción d

2.- Te parece que el uso del laboratorio en la enseñanza elemental debe ser:

- a) Fundamental para que los alumnos construya su aprendizaje.
- b) Un premio cuando los alumnos se portan bien.
- c) Importante para adquirir ciertas habilidades.
- d) Ocasional, siempre que no impida el desarrollo de la programación.

Representación en Figura 1: % opción a

3.- El huerto escolar como herramienta didáctica sirve para:

- a) Transmitir conocimientos sobre las plantas.
- b) Transmitir valores de respeto al medioambiente.
- c) Aprender procedimientos del método científico que le permitan comprender su entorno.
- d) Concienciarse de la dureza del trabajo agrícola.

Representación en Figura 1: % opción b y % opción c

4.- El efecto invernadero tiene que ver con:

- a) Los rayos ultravioleta atraviesan más fácilmente la atmósfera.
- b) Se acerca una época de permanente invierno.
- c) Algunos gases de la atmósfera retienen el calor.
- d) La calidad de algunos productos hortofrutícolas.

Representación en Figura 1: % opción c

5.- Indica si los siguientes problemas pueden tratarse de forma preventiva (antes de que aparezcan) y/o correctora (una vez aparecido):

Efecto invernadero Disminución de la capa de ozono

Deforestación Residuos sólidos urbanos

Representación en Figura 1: % respecto a valor máximo 4 aciertos

6.- Cita dos problemas ambientales de cada ámbito: local, nacional y mundial.

Representación en Figura 1: % respecto a valor máximo 6 aciertos

7.- Cita tres actitudes para mejorar el problema de los residuos sólidos urbanos.

Representación en Figura 1: % respecto a valor máximo 3 aciertos

8.- Cita empresas o instituciones del entorno sevillano que tengan relación con el medioambiente.

Representación en Figura 1: % respecto a valor máximo en respuesta individual: 10 aciertos

9.- Cita empresas o instituciones en general, que tengan relación con el medioambiente.

Representación en Figura 1: % respecto a valor máximo en respuesta individual: 4 aciertos

LA NECESIDAD DE TRABAJAR CON PROCESOS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN COMPLEJOS

José Pedro Aznárez López y María Dolores Callejón Chinchilla

RESUMEN:

Una educación que solo prime la memoria y el dominio de determinadas habilidades -un conocimiento, claramente delimitado y de naturaleza simple-, tiene cada vez menos sentido en este mundo complejo y cambiante.

Debemos desarrollar en nuestros alumnos habilidades y competencias basadas en la complejidad. El conocimiento mal estructurado - en el que no hay reglas constantes, ni podemos partir de generalizaciones básicas-, poliédrico y en interacción, la enseñanza basada en problemas, el empleo de estrategias de narratividad, invitan al alumno a investigar, dialogar, re-construir la información y generar su propio aprendizaje, relevante y significativo. Son algunas de las estrategias desde las que ha de partir la innovación educativa para hacer frente a la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: Educación, conocimiento complejo, innovación educativa

ABSTRACT:

vdgggfgfdagafdgfgfadfgd

Keywords: fgfgfagfadgafgdgfgfdgfdgfdggfdgfg.

Correspondencia con los autores: José Pedro Aznárez. CEP de Sevilla, Pabellón Fujisu. Isla de la Cartuja (Sevilla).
M^a Dolores Callejón Chinchilla. Centro Itálica, c/ Arguijo, 5 (Sevilla) Correo electrónico: islaschafarinas@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La concepción de conocimiento complejo no es nueva; sin embargo, nos parece importante retomarla hoy para la innovación educativa que precisamos.

Nos encontramos en un momento de transición, de adecuación al sistema europeo en la enseñanza universitaria y esperando los decretos que indiquen los mínimos a cubrir en la educación básica tras aprobarse una nueva ley educativa (LOE) en nuestro país.

A una institución universitaria que prepara a docentes, le implican ambos cambios. Cambios legislativos que no parece que vayan a dar respuesta a las dificultades actuales de la enseñanza; que se dan en un momento especial en el que son muchas las voces las que se alzan contra el sin sentido de la educación actual que "sufrimos" (docentes y alumnos); de una educación que no se adecua a las características y necesidades de nuestra sociedad, que no forma para vivir en ella, que no educa en el sentido más amplio de la palabra.

Los cambios no pueden ser simples, ni puede reducirse a novedades en las denominaciones o en los cálculos de horas.

Las dimensiones del cambio son diversas, pero las fundamentales son las ideológicas y estructurales (estamos viendo que los materiales y recursos no han modificado nuestra forma de dar clase: con nuevos medios, seguimos anclados en prácticas que respondían a una educación de hace siglos). Lo estructural no condiciona, pero facilita una metodología frente a otras. El cambio más importante y difícil es el ideológico: la educación debe dar un cambio radical. Si no lo hacemos, en unos años, no tendrá sentido. Y lo primero que debemos transformar es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

I. UN MUNDO COMPLEJO

El mundo es muy complejo. No se puede hacer una lectura simple de nada cuanto acontece en él, a no ser que deseemos quedarnos en la superficie de cuanto acontece.

El más mínimo suceso, el objeto más simple, es resultado de factores innumerables y a su vez interviene en numerosos sucesos y fenómenos. Por eso se ha podido hablar del "efecto mariposa"; incluso algo tan nimio como el aleteo de una mariposa puede a la postre tener efectos importantes en el planeta, porque

el mundo es un sistema dinámico, y por tanto cuanto sucede en él acaba teniendo consecuencias sobre el propio sistema.

La Escuela, con unos sistemas de organización del conocimiento heredado del pasado y basados en taxonomías académicas y conocimientos simplificados y constantes, tiene que enfrentarse a este mundo tan complejo y tan cambiante (cada vez más). Sus sistemas de enseñanza-aprendizaje se conciben en función de un alumnado homogéneo, estándar. Y parecen ignorar que cada persona, también nosotros mismos, es a su vez extremadamente compleja.

Para abordar este mundo complejo todo el conocimiento que podamos obtener es bueno. Por supuesto el instrumental. Pero también los repertorios de información. Conocer un gran número de datos sí es importante. Muy importante. Cuando deseamos tomar una decisión que nos puede afectar seriamente, y queremos hacerlo con conocimiento de lo que hacemos y lo que puede resultarnos después, procuramos tener la mayor cantidad posible de información. Esa información son datos. De muy diverso tipo. Cuando decidimos comprar un coche, por ejemplo, calibramos sus características objetivas (motor, consumo, etc.), pero también estéticas, de confort, de sostenibilidad económica, de adecuación a nuestros requerimientos particulares, etc. Todos son importantes, no sólo los más científicos de ellos.

Algunos datos, por su especial relevancia, debemos saberlos siempre. Por ejemplo los caracteres de nuestra lengua (para poder leer) o el significado de las señales de tráfico (si deseamos conducir). Otros sólo los conoceremos el tiempo que nos sean precisos: más que memorizarlos para siempre, necesitaremos saber dónde encontrarlos si nos hacen falta. Pero incluso los más elementales, como los caracteres de la lengua, en sí mismos, lo mismo que las señales de tráfico, no poseen ningún valor. Los aprendemos no por ellos mismos, sino porque nos permiten hacer o acceder a algo "superior" (leer, conducir). Nuestro objetivo es saber leer y conducir. Eso es el sentido de aprender. De hecho, hay personas que son capaces de leer en voz alta un texto, pero no lo comprenden. Aunque conocen los caracteres escritos de la lengua que hablan y son capaces de reproducirlos fonéticamente, en realidad no saben leer. El aprendizaje de los datos puede ser correcto, pero no ha servido para su fin, y por tanto es irrelevante.

En la Escuela es relevante el conocimiento de muchos datos: de muchísimos de ellos y cuantos más mejor. Pero, solo tendrá sentido, en el marco de un aprendizaje "superior", de un aprendizaje que no se limite a conocer datos, sino que los conozca para utilizarlos después en procesos cognitivos más complejos.

2. LA ENSEÑANZA DE LA COMPLEJIDAD: APRENDER A VIVIR

Aprendemos para poder desempeñar determinadas tareas, y también a veces por la finalidad propedéutica de determinados conocimientos, es decir el que sirvan de base para poder acometer aprendizajes de mayor complejidad. Pero sobre todo los aprendizajes escolares sirven para que cada persona pueda adquirir un cierto conocimiento de la realidad y de sí mismo, y pueda consecuentemente desarrollarse como individuo y ejercer sus funciones de ciudadano, en especial si es ciudadano de lo que, eufemísticamente, llamamos una sociedad libre. Lo otro es simplemente instruir o adiestrar; capacitar para ocupar un lugar en la maquinaria laboral.

Por tanto, no es suficiente con que el aprendizaje sirva a una función profesional, por muy excelente que sea esta. El aprendizaje es fundamental en el camino de liberación y crecimiento personal de cada individuo, y por supuesto de cualquier sociedad.

El objetivo de adquirir cultura no es, "saber por saber", y aún menos el ser uno mismo "culto". Esto, por sí mismo (como las letras o las señales de tráfico) es irrelevante. Cualquier ordenador es capaz de almacenar más datos de los que nosotros podremos memorizar jamás. El objetivo es entender, comprender.

Para comprender no es suficiente con que el alumno aprenda y entienda los contenidos de las taxonomías escolares al uso. Además es necesario, como se ha repetido a menudo, aprender a aprender. Y también aprender a comprender, a investigar los porqués y los para qué.

Porque solo cuando el conocimiento es relevante y se interioriza, no es algo aséptico: nos cambia a cada uno, y cuando lo usamos cambia a los demás, interviene en la visión del mundo o directamente cambia el mundo. La calidad de nuestro aprendizaje será una de las causas de la calidad de nuestro mundo.

Podemos ayudar a nuestros alumnos a crecer como simples consumidores. Esto es, a enfrentarse a la vida como a una selección de oportunidades y productos gestados y facilitados por otros y entre los que ellos se limitan a elegir. Elegir para el goce y el interés propio (o de quienes cada cual desea beneficiar). Pero también podemos ayudar a nuestros alumnos a ser mucho más que consumidores. La realidad no está cerrada. Es preciso ser capaz de re-crearla constantemente, de aportar nuevas lecturas y soluciones y de gestionar lo propio y lo colectivo evitando tanto el pensamiento único (o mejor, los pensamientos únicos), como la excesiva simpleza en la interpretación de la realidad. Nuestros

alumnos deben capacitarse para actuar siendo capaces de calibrar en profundidad a qué se enfrentan y por qué deciden obrar así.

Para todo esto, la Escuela (del nivel que sea, desde Infantil a la Universidad), no puede ser un lugar que se limite a reproducir un cierto tipo de conocimiento, claramente delimitado y de naturaleza simple. Como la realidad es compleja, debe enseñar a sus alumnos a trabajar con esa complejidad.

3. CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE COMPLEJO. CONOCIMIENTO MAL ESTRUCTURADO

Podemos aprender muchos datos concretos. Esto siempre estará bien. Pero sólo si a la vez aprendemos a utilizarlos, a contextualizarlos y otorgarles sentido de modo que nos sean relevantes (significativos). Esto lo sabemos todos. Pero cabe dudar si la Escuela lo aplica.

A veces nos obsesionamos con que aquello que enseñamos esté claramente desglosado, bien tabulado (o tal vez debiéramos decir estabulado). Conocimientos objetivos, claros, en la medida de lo posible simplificados para que sea fácil aprenderlos (en realidad "memorizarlos").

Algunas disciplinas se prestan excelentemente a ello. No en vano, los profesores de matemáticas suelen ser "licenciados en ciencias exactas". Pero no todas las ramas del saber son así.

Los procesos de aprendizaje complejo sirven para cualquier tipo de conocimiento, por supuesto también los matemáticos, pero son desde luego ideales para las áreas en las que el conocimiento está mal estructurado, esto es, no es constante ni previsible (como puedan serlo las matemáticas o las leyes físicas). Hablamos de áreas de conocimiento "mal estructurado" o "deficientemente estructurado" cuando *"la combinación de su amplitud, complejidad, y la irregularidad de su contenido hace imposible la prescripción de la gama completa de usos"* (SPIRO Y OTROS EN EFLAND, 2004; 124). No hay reglas constantes, ni podemos partir de generalizaciones básicas para explicar los casos concretos nuevos.

Quienes firmamos este artículo provenimos del campo de la Educación Artística, a la que nos referiremos preferentemente porque la conocemos mejor. Pero se puede trabajar el conocimiento complejo en cualquier otra disciplina, y cada uno puede hacerlo con la suya propia. Como ejemplos, precisamente el Arte y el mundo de la visualidad son ideales porque son claramente campos de conocimiento deficientemente estructurados, o mal estructurados.

No hay reglas constantes que expliquen una obra de arte. Precisamente los intentos de los Diseños Curriculares actuales, basándose en premisas coyunturales (como las expuestas por Greenberg hace más de medio siglo), por establecer una materia objetiva y "científica", aunque loables, son insuficientes y empobrecen las posibilidades de la materia, por ignorar que es un conocimiento complejo, cuyas posibilidades cognitivas han sido evidenciadas por Efland o Hernández (EFLAND, 2004; HERNÁNDEZ, 2000).

Ya que hablamos de las Artes, probablemente todos estemos de acuerdo en que cualquier alumno medianamente formado debe conocer una serie de obras de arte. Por ejemplo las *Meninas* de Velázquez, el *Guernica* de Picasso, o la *Olimpia* de Manet. Si, además, elige un itinerario humanístico o de artes, deberá saber muchas cosas sobre cada una de ellas: fecha aproximada, técnica, estilo, iconografía, etc.

Ninguna de estas cosas tiene sentido por sí mismas. Aunque haya que aprenderlas, como las letras o las señales de tráfico. Como éstas se aprenden para leer y conducir, las obras se aprenden para comprender, abrir nuevos procesos de conocimiento; para ir más allá. En este caso, a través de la imagen, el lenguaje o los medios visuales. Las *Meninas*, el *Guernica* o la *Olimpia* son la excusa para que se inicie un proceso cognitivo superior. Esa es su utilidad.

Podemos evitar ese proceso cognitivo. El alumno puede limitarse a repetir los datos que le hemos dicho que aprenda. Y repetir fechas, estilos, contenidos iconográficos... Como el que sabe leer en voz alta, pero no entiende nada.

También puede ser capaz de discernir todos los elementos formales de la obra, y comentar sus colores y sus gamas tonales.

Es como saber decir qué es rojo, y qué es verde. Y sólo eso.

Pero podemos acompañar al alumno en un proceso complejo de aprendizaje. De modo que el *Guernica* o la *Olimpia* adquieran para él auténtico valor. No por ser de Picasso, o de técnica impresionista. Sino porque además son una oportunidad de conocer de verdad, de comprender, de llegar al final de las cosas. No una oportunidad para decir esto me gusta o no me gusta, sino esto me ayuda a crecer más, a ser más, a vivir más y en más profundidad. En palabras de Fernando Hernández:

Se trata en suma de ir más allá del "qué" (qué son las cosas, las experiencias, las versiones) y comenzar a plantearse los "porqués" de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que consagran... (HERNÁNDEZ, 2000; 43)

Nosotros decidimos con qué nos quedamos. Qué oportunidad es la que deseamos para nuestros alumnos.

Conscientes de que ambas exigen esfuerzo y estudio previo. Es una falacia enfrentar enseñanza comprensiva y conocimiento complejo con aprendizaje de conocimientos. Son inseparables y deben crecer juntos.

4. APRENDIZAJE COMPLEJO A PARTIR DEL ESTUDIO DE CASOS

Imaginemos que nos presentan a una persona. Posee una serie de características objetivas, por ejemplo, ser hombre o mujer, ser de raza caucásica o de raza negra, medir 1,56 o 1,75 centímetros. En una conversación superficial podemos obtener otros datos, también objetivos: su lugar de nacimiento, sus estudios, su trabajo actual. Son datos "científicos". Esos datos "científicos", y otros por el estilo, nos permiten conocer muy poco de la persona. A veces incluso nos distorsionan el conocimiento de esta: porque juzgamos por prejuicios (como que la gente de una determinada comunidad son por naturaleza vagos, o avaros, o violentos). Y, como decíamos al principio, cada persona es distinta y no hay reglas constantes para comprenderlas. Aunque sepamos mucho de anatomía, de psicología, de sociología, para entender necesitamos además conocer en profundidad e individualmente a diferentes personas. Para entender a una persona concreta, aun cuando conozcamos ya a muchas otras, tendremos que conocerla específicamente a ella.

Dicho de otra manera, para entender qué es una persona es imprescindible recurrir al estudio de casos concretos, de personas concretas.

Lo mismo que ocurre con los conocimientos mal estructurados.

El estudio de casos concretos puede ser ideal para trabajar con otro tipo de conocimientos complejos diferentes al del concepto "persona". Por citar alguno: el estudio del crack de 1929 puede ser muy útil para entender como funcionaba el capitalismo hace un siglo. El estudio de un yacimiento arqueológico puede servir para conocer una sociedad desaparecida. El estudio de un enfermo puede servir para entender mejor la enfermedad.

Cuanto más interdisciplinarios y heterogéneos sean los medios con los que abordemos el caso tipo, mejor. Porque del mismo modo que para comprender qué es una persona no nos basta con conocer su naturaleza física, o su psicología, tampoco podemos creer que una sola disciplina sirva para comprender algo

que es complejo, y por tanto poliédrico (puede ser abordado de maneras distintas).

Precisamente porque es poliédrico, no deberíamos descuidar la naturaleza social del conocimiento. El conocimiento se da por interacción. Interacciones con el propio objeto de conocimiento, con las diversas fuentes, con otras personas, mediante el debate y la confrontación de teorías. Por eso es importante realzar la importancia del diálogo y las interacciones entre personas diversas en cualquier proceso de aprendizaje (ELBOJ Y OTROS, 2002)

Retomando el ejemplo de la persona que acaban de presentarnos, necesitaremos también ir conociendo qué piensa sobre determinadas cosas: sus ideas morales, políticas y religiosas, su proyecto de vida, su disponibilidad a vivir en pareja, etc., etc. Estas informaciones no siempre tienen una forma tan científica como las de la raza o el país de origen. Además habrá información que obtenemos parcialmente o que cambie con el tiempo (a veces en muy poco tiempo). También informaciones y sentimientos que no aflorarán nunca. Sin olvidar algunos aspectos de ella que se explican sólo a través de su relación con sucesos, personas y cosas que no son ella (nada ni nadie existe aisladamente). Muchos datos los conoceremos a través de terceras personas, por lo que estarán inevitablemente mediatizados.

Si no podemos conocer mediante métodos totalmente científicos a esta mujer, ¿significa esto la imposibilidad de conocerla? En cierto modo sí, pero no podemos caer en este reduccionismo tan postmoderno. Evidentemente hemos conseguido conocer bastante de muchas de las personas que nos son cercanas. Sería tan absurdo arrogarse el poder de un dios y pretender saberlo todo, como inhibirse y pretender que la única información que interesa es la tabulable y objetiva.

Por otra parte, conociendo a esa persona, aprendemos a conocer mejor a las demás (incluidos nosotros mismos) y la realidad que nos rodea. Conocerla a ella, individualmente, a la postre es un aprendizaje que se extiende a todo lo que nos rodea.

Este ejemplo nos ha servido para advertir varias cosas fundamentales. Por ejemplo:

- 1) Cuando nos acercamos a un objeto de estudio complejo y mal estructurado (en cierto modo una persona es así), sea de la naturaleza que sea, no tenemos unas leyes que nos permitan una comprensión automática, necesaria y unívoca. Es preciso por eso recurrir a estudios de caso.

- 2) Una gran parte de la información que manejamos en la Escuela no tiene sentido por sí misma. Por ejemplo, conocer la medida exacta de nuestra hipotética persona es irrelevante. Pero conocer las preocupaciones que la estatura provocan en una persona (por ejemplo en su historia escolar), puede explicar muchas cosas. Los datos toman sentido cuando se manifiestan relevantes para comprender
- 3) Sabemos por las investigaciones educativas que el aprendizaje es fundamentalmente dialógico y por interacción. Mejoro el aprendizaje si utilizo estrategias dialógicas. Tanto a la hora de obtener la información y seleccionarla, como a la hora de re-construirla y presentar mi conclusión. La intervención de otros, y tener presente que la inteligencia es cultural, esto es de maneras muy diversas, presente en todas las personas y en todas las cualificaciones académicas, ayudará también a mejorar mi comprensión. Difícilmente conoceremos a la persona de nuestro ejemplo si no establecemos interacciones con ella, con otras personas que se refieran a ella, con información escrita sobre ella o de ella, etc. Esto mismo ocurre, por ejemplo, con un cuadro. El aprendizaje disciplinar es siempre limitado; conocemos mejor un Matisse si leemos los escritos de Matisse, leemos lo que sus contemporáneos opinaban de él, leemos monografías sobre él, y además establecemos con otras personas actuales diálogos y debates (sobre todo si hay heterogeneidad).
- 4) Para estudiar un caso complejo me veré obligado a trabajar con fuentes distintas y de distinto enfoque epistemológico. Esto enriquece mi comprensión. Cuanto más sepamos y de campos distintos, mejor comprendemos, podremos hacer mejores previsiones y por tanto comportarnos en consecuencia. Por ejemplo, si mi pareja es ciclotímica, y yo sé qué es esto, podré adaptarme mejor a su carácter inestable. Si yo sé que determinados temas iconográficos en su raíz obedecen a modos machistas de concebir a las mujeres, podré ser más cauto a la hora de calificar como "sublime" la Venus de Urbino o la Fuente de Ingres.
- 5) No se puede separar el conocimiento sobre algo o alguien de los contextos e interacciones que le han afectado y en los que se ha manifestado o manifiesta. Nada ni nadie existe aisladamente ni es autosuficiente. Por ejemplo, la conducta exhibicionista de Dalí no puede ser asumida como "algo propio de Dalí", sino que se tiene que comprender en un contexto comercial y mediático concreto, en el que los responder a los mitos del

"genio" de origen romántico o la necesidad de oponerse a la normalidad eran requisitos casi necesarios.

- 6) El estudio de un caso en profundidad me ayuda a conocer mejor otros casos, por más que estos sean muy distintos (incluso a veces me ayuda a percibir mejor las diferencias y peculiaridades de éstos últimos). Igual que entiendo mejor a una persona cuando procuro entender también a otras, entenderé mejor una sinfonía de Beethoven o un cuadro de Van Gogh que no conozco, si entiendo bien otras obras suyas. En general, entiendo mejor a un pintor o un músico si ya conozco mejor a otros pintores.
- 7) Cuando estudio un caso en profundidad, el conocimiento que obtengo de él me afecta a mí también. Por ejemplo, adapto mi conducta sexual a las peculiaridades de mi pareja, como parte de mi donación amorosa. O, en el caso de los cuadros, matizo mi interés primario por la obra con la información que obtengo, e incluso puedo pasar a mantener una actitud muy crítica con obras que antes me gustaban (por ejemplo la Fuente de Ingres) o por el contrario descubrir información que cambia mi visión del mundo (cuando percibo tras "mujer en el baño" de Bonnard no ya una visión estética o sexual, sino un modo de empatizar y sentir/comprender de modo diferente algunas cosas de la vida)

5. UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMPLEJAS

Si queremos trabajar con el conocimiento complejo, tenemos que invitar al alumno a que investigue, dialogue, re-construya informaciones y genere su propio aprendizaje. El proceso de construcción de su conocimiento lo hará relevante, significativo, para él.

El problema, al menos en nuestro ámbito artístico, es que lo frecuente en el aula es justamente lo contrario. Los diseños curriculares contemplan unos criterios de evaluación realmente pobres e inconcretos. Se pretende del alumno que asuma unos cuantos conceptos elementales y sea capaz de ejecutar algunos procedimientos (a menudo arcaicos) básicos. Se ha señalado, por ejemplo, la pobreza cognitiva de algunos de estos criterios (HERNÁNDEZ, 2000). Si sólo aprenden a diferenciar una obra abstracta de una que no lo es, o a reproducir una estructura elemental como una red modular no aprenden demasiado y sobre su conocimiento es poco relevante. ¿Cómo nos ayuda eso a comprender

mejor la realidad o a nosotros mismos, fuera del ámbito profesional del arte? Lo mismo ocurre con los criterios de la Historia del Arte, que están basados casi por completo en tareas de reconocimiento de obras famosas y atribución de datos objetivos. Esto es preciso, pero sólo en función de una mejor comprensión de la obra. Imaginamos que algo similar sucede con todas las ciencias sociales, y con muchas de las disciplinas tradicionalmente llamadas "ciencias". Una crítica inteligentísima al uso mecanicista y esterilizante de nuestros saberes científicos es la vertida por Susanna Tamaro en su reciente "Cada palabra es una semilla".

Al iniciar un proceso de aprendizaje complejo hay que evitar que acabemos trabajando con los saberes simples tradicionales. Para ello nos puede resultar útil trabajar con preguntas complejas. Para entender este concepto nos puede valer un ejemplo de la Educación Artística:

Uno de los modos de obtener conocimiento complejo es usar preguntas complejas. Es decir, preguntas que no admiten una respuesta unívoca ni sencilla. Si yo, ante una obra, pregunto cuál es la gama de color que tiene, obtendré una respuesta del tipo "cálida", o "fría" o "basada en una triada armónica" o cualquier cosa por el estilo. Es posible que con ello consiga saber si las personas a las que me dirijo conocen las gamas de color, pero eso no es un conocimiento complejo. He usado una pregunta que sólo admite una respuesta simple.

Cuando parto de preguntas o planteamientos que no admiten respuestas o resultados simples, obligo a la otra persona (o personas) a no limitarse a dar una respuesta simplona, de las que podría copiar de un libro o de internet. Por ejemplo, ante una obra expresionista de Pollock, puedo preguntar por el autor, el estilo, la técnica, la composición, etc. Y obtendré a cambio informaciones concretas: Pollock, Expresionismo Abstracto, Action Painting, composición de tal tipo. Realmente, después de ello, sólo habré obtenido algo de información sobre el cuadro, pero no habré comprendido nada nuevo. Cada una de esas preguntas (que son las de tantos exámenes de Historia del Arte o de Plástica) únicamente da pie a una respuesta simple con uno o más datos.

Pero ante esa misma obra de Pollock puedo plantear preguntas que no admiten respuestas simples; no se pueden contestar sólo con datos, sino que además precisan por parte de la persona a la que preguntamos un esfuerzo por dotar de sentido a los datos. Si pregunto "¿Por qué Pollock pintaba así?", no encontraré un dato que por sí solo conteste a mi pregunta, y probablemente me vea obligado a ir buscando

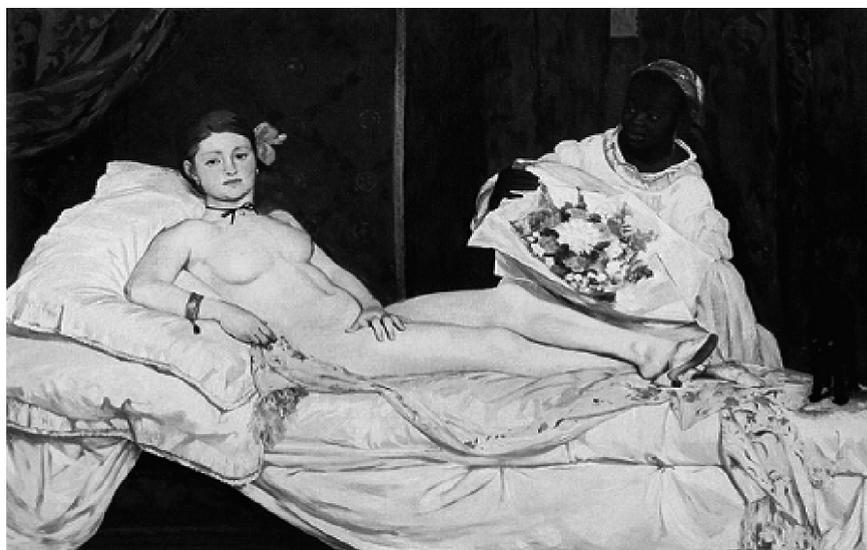
informaciones diversas sobre quién es Pollock, qué fue el Expresionismo Abstracto, qué técnica desarrolló para poder efectuar la action painting, etc. y a la vez me veré impulsado a preguntarme cuál es la razón por la que él, como otros pintores, abandonaron la figuración occidental y adoptaron este modo de pintar. Realmente se trata de una pregunta muy abierta, que puede llevarme hasta donde yo quiera ir. En el caso de un trabajo en el aula, el docente tendrá la responsabilidad de ayudar a sus alumnos en ese viaje de descubrimiento, unas veces ayudando a acotar la búsqueda, otras ayudando a abrir nuevos caminos, etc. En cualquier caso, nos estaremos enfrentando a la necesidad de comprender, y no a la necesidad de reproducir respuestas simples ya tabuladas. Con esto no quiero decir que las respuestas simples ya hechas no tengan su utilidad, entre otras cosas porque a menudo no tiene sentido invertir más tiempo y esfuerzo del necesario en descubrir cosas que, como la raíz cuadrada, las inserciones de un músculo o la fecha del descubrimiento de América, son fácilmente cognoscibles de modo transmisivo. Pero sí quisiera hacer hincapié en la necesidad de que la Escuela no se quede en mera transmisora de conocimientos sencillos y/o memorísticos, y ayude a los alumnos a ser capaces de gestionar estrategias de aprendizaje; a adquirir una actitud activa para aprender, o lo que es lo mismo, les capacite para ir construyendo una cierta comprensión del mundo y de sí mismos. (AZNÁREZ, 2006b)

En las preguntas complejas, o el planteamiento de situaciones y trabajos que no admiten un resultado automático, y que obligan a iniciar procesos de aprendizaje complejos, los hemos denominado *motores de aprendizaje complejo*, porque su interés radica no tanto en sí mismos como en la capacidad que tienen para impulsar el aprendizaje complejo, para servir como "motores". Son bien conocidos por quienes utilizan la metodología de trabajo por proyectos, ya veterana (HERNÁNDEZ y VENTURA, 2002; primera edición 1992). Pero aunque los proyectos de trabajo partan de cuestiones de este tipo, no necesariamente tenemos que trabajar con proyectos de trabajo cuando decidimos usar motores de aprendizaje complejos. Podemos limitarnos a usarlos para trabajar con algo muy concreto, o en un debate, o como instrumento de evaluación en el que se pongan a prueba los aprendizajes reales en todas las materias. Por supuesto, el alumno debe haber trabajado con estos motores complejos antes de ser evaluado mediante ellos, porque viene de una cultura escolar muy reproductiva en la que este tipo de aprendizajes pueden no haber tenido lugar antes.

6. LA OLIMPIA DE MANET

En otras ocasiones nos hemos referido a la Olimpia de Manet (1863-65), porque es un ejemplo excelente para ilustrar las posibilidades del aprendizaje complejo. (AZNÁREZ 2006a; AZNÁREZ 2006b; AZNÁREZ Y CALLEJÓN 2005) Con los contenidos de los Diseños Curriculares al uso no podemos entender su relevancia y su carácter revolucionario. Aparentemente, se trata del mismo tipo de cuadro que obras entonces ya clásicas como la Venus de Urbino, de Tiziano (siglo XVI).

Su carácter revolucionario se debe a la decisión de Manet de retratar a una conocida prostituta, en una pose explícita y rodeada de detalles que hacen referencia a su profesión (el zapato a medio quitar, la gargantilla, el ramo enviado por un cliente...). Pero retratar a una prostituta, por sí mismo, no otorga valor ninguno a un cuadro. De hecho, los libros de texto pueden incluir esta información sin que entendamos por qué el cuadro es interesante. Esta cortesana supuso un escándalo cuando fue expuesta y ha llegado a constituirse en icono de la Historia del Arte debido a las interacciones conscientes que el autor puso en juego. Los espectadores decimonónicos estaban acostumbrados a alabar y ensalzar los desnudos femeninos en obras como la Venus de Urbino o la Venus



de Cabanel, con la excusa de que estas mujeres desnudas eran Arte. Manet consiguió desconcertarlos e irritarlos cuando les mostró la auténtica naturaleza de su "artística" mirada sobre estos cuadros, es decir, la mirada sobre la mujer como objeto de disfrute erótico para el varón. Y lo hizo muy explícito al no ocultar, sino todo lo contrario remarcar, que la modelo era una prostituta. Eso denunciaba la falsedad de la creencia de que el Arte era algo necesariamente sublime, denunciaba la hipocresía social (una pseudo-pornografía como arte excelente), reivindicaba la dignidad de la modelo frente a su objetualización falsamente estética, etc. (AZNÁREZ, 2006a; NIETO, 2006). Manet no fue el primero en reparar en la hipócrita sexualidad del tema y de la mirada que suponía, por ejemplo, la Venus de Tiziano (FREEDBERG, 1992), pero sí que supo explicitarlo de manera genial y convertir su obra en un fenómeno con gran eco público y con trascendencia histórica sobre la concepción del arte del desnudo.

Para comprender la obra hay por tanto que manejar variables más bien complejas; no admite una explicación simple. Porque tenemos que considerar aspectos tan variados como la consideración social de la mujer en la época, los mitos vigentes sobre el artista (de herencia renacentista pero sobre todo romántica), determinados hitos de la Historia del Arte (como la propia Venus de Urbino), las prácticas de la visualidad y el arte propias del siglo XIX (en especial la importancia del Salón y los museos), el papel del arte en una civilización como la Francia burguesa de aquel momento, el papel de los medios de comunicación de entonces, etc. Y, por qué no, también algunos datos referidos a la historia de las vanguardias, sus técnicas, etc, aunque creo que estos se muestran claramente menos ilustrativos que los anteriores. (AZNÁREZ, 2006b)

Si decidimos trabajar con los alumnos esta obra y que obtengan un aprendizaje significativo, no nos basta con limitarnos a los imprescindibles datos "objetivos" (fecha, movimiento pictórico o técnica velazqueña). Todavía menos con un análisis formalista ortodoxamente curricular. Pero sí que podemos facilitarles un aprendizaje complejo, pues compleja es la realidad de la obra. Mediante este aprendizaje complejo van a conocer aspectos sociales, económicos, artísticos, etc. Y van a trabajar desde la toma de sentido: la obra se va a presentar como un campo propicio para especular con problemas y situaciones que les pueden interesar (según su edad y situación tendremos que saber como abordar la obra, porque con chicos de primaria probablemente no nos interese abordar determinados aspectos, o simplemente no sea la obra adecuada)

No hay un motor de aprendizaje ideal para cada obra, sino que tenemos que establecerlo según el contexto en el que trabajamos (no es lo mismo fijar un motor en un seminario sobre feminismo e imagen que en un bachillerato de Arte). El objetivo es que los motores de aprendizaje den inicio a procesos de aprendizaje en los que el alumno tenga que enfrentarse a la variedad de datos y de interacciones que pueden aportarle luz sobre la obra. Y que sea capaz de ordenar las informaciones, reconstruyéndolas, dándoles sentido y comprendiendo realmente los frutos de su trabajo.

7. EL PROCESO DE APRENDIZAJE ACABA OFRECIENDO UN PRODUCTO. EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE NARRATIVIDAD

Los datos que el alumno pueda conseguir sobre la Olimpia, por si solos ya sabemos que suponen una información poco relevante (salvo tal vez para el especialista). Hay que evitar que sean sólo anécdotas o informaciones aptas para ser olvidadas. Para conseguir un aprendizaje comprensivo y acercarnos a los porqués a que se refería Hernández, es necesario que el alumno sepa utilizar la información y la dote finalmente de sentido. Cada docente, en función de sus disponibilidades y del carácter de lo que imparte, establece qué producto va a ser el encargado de materializar ese aprendizaje. Puede ser un portafolio, donde se recoge todo el proceso y no sólo los resultados y en el que es posible ver cómo ha manejado el alumno la información y cómo ha construido su propósito. Pero puede ser otras cosas. Lo importante es que sean el fruto de un trabajo bien fundamentado, que produzca conocimiento relevante, que impliquen poner en juego estrategias de aprendizaje relevantes, que ayude a construir actitudes hacia lo estudiado distintas a la simple reproducción de lo que viene en los libros de texto o los apuntes. Puede ser el fruto de un proyecto de trabajo (muy académico o no), puede ser una narrativa construida sobre datos sólidos (AZNÁREZ 2006b), puede ser una obra plástica inteligente, puede ser una acción (por ejemplo un roll-play) ante público o grabada, etc:

En todo este proceso de re-construcción del conocimiento nos puede ser muy útil ayudar al alumno a construir una propuesta final; una interpretación. Interpretaciones rigurosas (al nivel propio de cada alumno). Nunca inventadas, porque no servirían para nada. La interpretación debe facilitar una comprensión real de lo que se está intentando conocer. Por eso debe partir del rigor en su

elaboración y su metodología. Trabajar desde el rigor para obtener interpretaciones bien fundamentadas es de por sí una capacidad deseable para el alumnado.

"Cuando los alumnos aprenden a realizar lecturas sobre determinados fenómenos (por ejemplo, por qué cambia el arte, por qué en los libros de Historia del Arte casi no aparecen mujeres artistas, por qué el Greco cambia de lugar de residencia y estos cambios repercuten en sus producciones, por qué varía el trabajo del artista en función del tiempo en que vive, cómo se relacionan las representaciones del cuerpo con la vivencia corporal... los estudiantes se protegen de las interpretaciones "correctas" y únicas de los fenómenos. De esta manera... además de expandir su conocimiento base, ganan la práctica de reconocer cómo sus representaciones (y las que actúan sobre ellos) se van conformando" (HERNÁNDEZ, 2000; 110).

Sea cual sea la naturaleza del proceso de comprensión que iniciemos, los alumnos tienen la oportunidad de trabajar con propuestas que supongan lecturas complejas de cualquier realidad. En esos procesos, y a la vez que abordan los contenidos del DCB, si los motores de conocimiento han sido bien elegidos (por el docente, o de acuerdo entre éste y los alumnos), *les ayudamos a trabajar con contenidos relevantes, de alto nivel cognitivo y que requieren estrategias para abordar lo complejo. Es decir, que trabajen como realmente es preciso trabajar a menudo en la vida, con situaciones que no admiten el blanco y el negro y que no se pueden entender mirando solo por una mirilla, por muy académica, objetiva y tradicional que ésta fuera* (AZNÁREZ 2006b)

BIBLIOGRAFÍA

AZNÁREZ, J. P. y CALLEJÓN, M^a D. Aspectos didácticos del área de Expresión Plástica y Visual en Educación Secundaria INFORMET. Sevilla, 2005

AZNÁREZ, J.P. *La trampa de la forma pura*. Red Visual. Primer bienio. COLBAA - GIOIA. Sevilla, 2006 a

AZNÁREZ, J.P. *Conocimiento complejo y aprendizaje a partir de preguntas complejas* COLBAA, Sevilla, 2006 b

ELBOJ, C. y otros. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Grao. Barcelona 2002

EFLAND, A. *Arte y Cognición*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2004

EFLAND, A. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y*

sociales en la enseñanza de las artes visuales. Paidós, Madrid, 2002

EISNER, E.W. *El arte y la creación de la mente*. Paidós. Barcelona, 2004

FLECHA, R. ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Aula de Innovación Educativa*, Núm, 121, Mayo, pp. 5. Barcelona: Grao, 2003

HERNÁNDEZ, F. *Educación y Cultura visual*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2000

HERNÁNDEZ, F y Ventura, M. *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Graó, Barcelona, 2002

MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París, 1999

**EXPERIENCIAS
EN EL AULA**

APUESTA POR LA CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EN EL CES CARDENAL SPÍNOLA CEU

Isabel M^a Granados Conejo, Diego Espinosa Jiménez



RESUMEN:

En una apuesta por la calidad, y dado que son muchas las dificultades que encuentran los universitarios en su trayectoria formativa, nuestro artículo tiene como objeto de reflexión la necesidad de la Orientación y Acción Tutorial en la Universidad y la implantación de los Servicios de Orientación dentro del marco del EEES. Explicamos la labor del Servicio de Orientación en el CES Cardenal Spínola

Palabras clave: Tutoría, Acción tutorial, Servicio de Orientación universitario, atención integral, formación integral, Espacio Europeo.

ABSTRACT:

vdggggfgfdagafdgfgfadfgd

Keywords: fgfgafadgafgfdgfgfdgfdgfgfdgfg.

Correspondencia con los autores: Dpto de Orientación. CES Cardenal Spínola CEU. Campos Universitario, s/n, 41930. Bormujos (Sevilla). Tel.: 954 48 80 00. Correo electrónico: igranados@ceuandalucia.com y despinosa@ceuandalucia.com

Son muchas las dificultades que encuentran los universitarios en su trayectoria formativa. Por ello, pretendemos reflexionar sobre la necesidad de la Orientación y Acción Tutorial en la Universidad y la implantación de los Servicios de Orientación como factor de calidad, ya que supone una posible vía para solventar cualquier tipo de obstáculos o dificultades que encuentren en su formación, y encauzar su desarrollo en función de sus intereses personales, académicos y/o profesionales hacia la inserción en el mundo laboral.

Veremos que una de las dimensiones fundamentales de un Proyecto de Orientación es la Acción Tutorial, aunque no es el único.

Como señalan diversos autores, Hernández Franco, V y Torres Lucas, J (2006), la función tutorial, fundamental en el proceso orientador, se considera más propia de otras etapas educativas, Primaria y Secundaria. La enseñanza universitaria está a otro nivel, por lo cual no es difícil escuchar a los propios docentes universitarios decir que con las tutorías estamos sobreprotegiendo a los estudiantes y retrasando su incorporación responsable a la vida adulta. Subyace la idea de que los estudiantes universitarios son adultos capaces de gestionar sus procesos de formación, y deben hacerlo, y demostrar que pueden superar el proceso selectivo que en esta etapa de su vida se les plantea, debiendo la institución universitaria limitarse a presentar una oferta atractiva y de calidad.

Sin embargo, la implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea unas nuevas tendencias pedagógicas. Debiéndose producir, entre otras cosas, un cambio en los modos tradicionales de docencia basados en las exposiciones magistrales del profesor para, desde una concepción constructivista de los procesos de enseñanza aprendizaje, pasar a centrarse en el trabajo del alumno como vehículo formativo para el desarrollo de competencias personales y profesionales que le habiliten para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida y para adaptarse a la variedad y pluralidad cultural del espacio europeo. Así, podemos ver cómo se apuesta decididamente por la creación del profesor asesor o tutor del estudiante como un servicio esencial de las universidades en el Informe Universidad 2000 (Informe Bricall 2000:111), en el que una parte del profesorado o una parte del tiempo que se destina a actividades docentes en una materia deberá asignarse a tareas de asesoramiento personal, académico y profesional a los estudiantes.

A esto se suma el establecimiento de diferentes planes de evaluación de la calidad de las titulaciones que se imparten por las universidades, creándose dife-

rentes agencias de acreditación de la calidad (ANECA), de suerte, que ya desde el Primer Plan Nacional de Evaluación, en el protocolo que regula la actuación de los comités de evaluación, se establecen unos indicadores en referencia a la acción tutorial desempeñada por los docentes universitarios, ejerciendo, posiblemente una gran influencia en el auge y desarrollo de planes de implantación o mejora de la acción tutorial en todas las universidades españolas, y por ende, de la orientación universitaria en general, aunque esta afirmación debemos realizar algunas matizaciones.

Cada vez es mayor el número de jornadas, congresos y cursos de formación del profesorado dirigidos a la implantación del EEES cuya temática principal es la acción tutorial en la universidad y junto a esto, hay en marcha una gran cantidad de proyectos de innovación pedagógica que tienen como tema central los procesos de acción tutorial desde sus diferentes modalidades.

Sin embargo, existen pocos modelos teórico-prácticos explícitos y coherentes de orientación educativa, mucho más si nos movemos en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial de tipo universitario. Los trabajos que hay suelen quedarse en desarrollos teóricos o parciales respecto a lo que consideramos tiene que suponer la orientación. O bien en servicios con tecnología avanzada sin un eje vertebrador que le permitan ser algo más que un buen servicio que se le ofrece al alumno y al que puede acudir de manera más o menos puntual, para solventar las dudas de tipo administrativo o informativo. Así la orientación en la universidad entendida como "proceso continuo de intervención conscientemente programado" ha asumido diversos planteamientos que pueden ser resumidos en tres corrientes (Rodríguez Espinar, 1989): a) a orientación como administración, b) la orientación como filosofía educativa y c) la orientación como disciplina de acción. (Toscano 2002)

También se puede establecer una doble categoría del papel que el agente orientador puede asumir. En una, la orientación se concibe como función suplementaria del programa académico, pudiendo asumir diversos enfoques: gestión del currículum extraescolar; asesoría basada en una relación personalizada y dirigida a alcanzar el conjunto de objetivos educativos, personales y profesionales; atención clínica para la resolución de problemas; y acciones dirigidas a completar las provenientes de la enseñanza de las asignaturas. En la otra, la orientación es entendida como función educativa total a la que le concierne el desarrollo de los individuos y que debe comprometerse, como agente de cambio social, no sólo con individuos, sino también con las instituciones.

Nuestra intención es presentar lo que hacemos a nivel de orientación en el Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola, CEU, Andalucía, adscrito a la Universidad de Sevilla.

Somos conscientes de que aunque no existe marco legal específico referente a la orientación en la universidad, ésta se considera hoy un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza (Díaz Allue, 1995; Apodaca y Lobato, 1997).

Así, las diversas propuestas (Rodríguez Espinar, 1989; Lázaro, 1997; Toscano, 2002) reconocen el importante papel que la orientación ocupa en la calidad de la enseñanza universitaria, planteándose la orientación como una ayuda institucional (es la institución quien la apoya y, en su conjunto y en sus integrantes, a quien se dirige y debe implicar al alumnado y a los distintos agentes educativos) y se concibe la orientación como una ayuda integral, facilitándose la coordinación de las diversas acciones.

Para ello, la evaluación se considera clave: tanto para el análisis inicial de las necesidades cuanto al seguimiento y comprobación de resultados en orden a mejorar su eficacia

La orientación se basará en la presencia de programas específicos que sistematicen la acción. Ha de estar planificada.

A veces se considera que los alumnos universitarios son personas adultas que libre y responsablemente, acceden a una formación superior. Las últimas investigaciones realizadas en el campo de la orientación universitaria confirman que la etapa universitaria, es un momento clave en el que se toman decisiones que trascenderán la vida entera y el alumno se enfrenta a situaciones nuevas tanto en el ámbito personal como en el académico de la vida del joven estudiante, en el que se produce un importante proceso de desarrollo y maduración personal y que por tanto es un momento en el que es preciso acompañar y formar.

Por otra parte consideramos que el profesorado también necesita ser asesorado, y ha de poder contar con los recursos y medios no sólo para atender eficazmente al alumno, sino también para realizar un seguimiento cercano de éste.

Por todo ello, aunque en el CES Cardenal Spínola existía desde hace años un Departamento de Orientación, y siempre se ha valorado la atención personal al alumno, desde el curso 2003-2004, venimos llevando a cabo un plan de orientación realizado por el Servicio de Orientación, pero en el que se encuentra implicado el resto de la comunidad educativa, especialmente el profesorado.

Este servicio se realiza tanto a nivel interno como externo, y que pasamos

a explicar. Pero antes de nada tenemos que hacernos una pregunta:

¿De qué tipo de alumno partimos?

Los últimos informes de evaluación universitaria recogen distintas carencias en los alumnos que hacen aconsejable la puesta en práctica de planes de tutoría. Tradicionalmente se consideran tres momentos:

- a) el inicial o de incorporación en la vida universitaria
 - En el que se observa un desconocimiento de la institución, falta de información sobre el plan de estudios y ausencia de estrategias para la toma de decisiones
 - Necesitan conocer y practicar nuevas técnicas de estudio e investigación, familiarizarse con las nuevas fuentes y aprender a generar y administrar su propio plan de aprendizaje (Toscano, 2002)
 - Se les requiere mayor autonomía e implicación personal, lo que exige de ellos asumir continuamente la dirección de sus actuaciones, lo que supone, como requisito previo, al conocerse en profundidad sus aptitudes, intereses, limitaciones...
 - Necesitan adaptarse al nuevo hábitat , en ocasiones, por el abandono del domicilio habitual

- b) el progreso a lo largo de los diversos cursos que la componen
 - En donde necesitan saber trabajar en grupo, aprender a investigar y a desenvolverse en el ámbito propio de su carrera
 - Conjugación teoría - práctica
- c) el momento final, que es la antesala a la incorporación al mundo laboral.
 - Es necesario encauzarlos hacia el mundo laboral o mejora profesional
 - Continuar su formación personal (HHSS, autoestima, motivación, vida sana, control del estrés, autocontrol, etc). Aprender estrategias y técnicas para acceder e insertarse en el mundo laboral.

Los estudiantes de Magisterio que vienen a nuestro Centro, suelen ser alumnos procedentes de otras carreras, o que superan el bachillerato sin excelencia académica, aunque cada año aumenta el número de ellos que nos eligen como primera opción. Con frecuencia muestran baja autoestima, un grado de inseguridad

ridad bastante fuerte, unos niveles académicos muy bajos y la sensación de que van a pagar su título. Dependiendo de la especialidad el nivel de vocación es distinto, mostrando mejores expectativas los de Infantil, Especial y Educación Física. Los de Musical suelen estar bastante motivados, pero sus niveles son quizás más bajos. Esto no es aplicable a los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía, o a los que realizan una segunda especialidad. En todos estos encontramos un alto grado de motivación.

¿Cuál es nuestra opción?

La orientación entendida como función educativa total a la que le concierne el desarrollo de los individuos y que debe comprometerse, como agente de cambio social, no sólo con individuos, sino también con las instituciones.

De alguna forma, la Universidad siempre se ha considerado responsable de la formación integral del alumnado que acudía a ella, aún cuando la diversificación de los conocimientos, los avances tecnológicos y la excesiva preocupación con las leyes del mercado hayan contribuido a difuminar el carácter integrador y formativo de los estudios universitarios.

Nos decantamos por una orientación universitaria, entendida como proceso continuo de intervención conscientemente programada en respuesta a unas necesidades evaluadas previamente en el contexto social y universitario.

Como dice Pallarés (Pallarés González, J. L. (1997) "El hombre como persona es una unidad radical, aunque su naturaleza sea pluridimensional. El hombre todo entero, es al que hemos de formar. Por ello su formación ha de ser integradora y armónica". La persona como ser bio-psico-social- espiritual

Esto va ser un referente continuo a la hora de ofrecer cualquier servicio de orientación y acción tutorial al alumno. Por lo tanto, la orientación educativa se configura como una ayuda encaminada a que cada persona, alcance el máximo desarrollo, que, aunque se diversifica en modalidades -académico, profesional y personal-, constituye una unidad. Como dice Toscano (2002:2),

"La orientación es entendida como función educativa total a la que le concierne el desarrollo de los individuos y que debe comprometerse, como agente de cambio social, no sólo con individuos, sino también con las instituciones."

Frente a un modelo en el que la orientación se entiende como un listado de servicios, funciones y tareas, nos parece más rico optar por un modelo global e

integrador, en el que la organización responde a unos objetivos, que ordenan los planes de actuación, donde se explique el qué, cómo, cuándo y por qué se va a hacer, así como los recursos, instrumentos y criterios de evaluación, donde se requiere por tanto un trabajo en equipo, una concreción de planes y un sistema de evaluación.

Nuestra propuesta es que este trabajo no se realice exclusivamente desde el Departamento de Orientación sino que se desarrolle por medio, entre otros de la Acción tutorial llevada a cabo por el equipo de Tutores, en coordinación con el Departamento de Pastoral y de Extensión Universitaria.

Algunos autores (Díaz Allue, 1995; Apodaca y Lobato, 1997, Toscano 2002) indican, que respecto a la Orientación Universitaria, es relevante atender: la acogida, la atención a la diversidad de estudiantes, planes de acción tutorial, Orientación profesional y académica, acciones para la inserción laboral, formación complementaria a estudiantes y profesorado, satisfacción percibida por estudiantes, profesores y centros a través de análisis del impacto de las actividades desarrolladas.

Para todo esto será preciso partir de una evaluación de las necesidades, y de una toma de decisiones que tendrá que responder a las preguntas qué queremos hacer y a qué estamos dispuestos.

¿A quién atendemos y qué actividades llevamos a cabo?

El Servicio de Orientación pretende ofrecer una atención orientadora y psicopedagógica abarcando dos niveles de actuación:

A nivel interno.

La atención personalizada de los alumnos, tanto a nivel académico como personal, realizando un plan de trabajo y seguimiento de aquellos que presenten alguna dificultad.

- Plan de Acción Tutorial. Trabajo con tutores (Académicas o personales, según el EEES)
- Bolsa de trabajo y talleres para el empleo

A nivel externo

Aula de atención Psicopedagógica Externa.

Vamos a explicitar más concretamente en qué consisten y qué se realiza desde cada uno de estos niveles de actuación.

A. NIVEL INTERNO

I. Hacia los alumnos

1.1 Estudiantes de primero

1.1.1. Jornada de Acogida

Que supone una primera toma de contacto tanto con las instalaciones del Centro, como con los Servicios y personas que los dirigen.

1.1.2. Pruebas iniciales

Con ellas pretendemos evaluar diferentes capacidades de los alumnos que se matriculan por primera vez en el Centro. Se persigue tener un seguimiento personalizado de aquellos que muestren alguna deficiencia.

Concretamente, se evaluaron la Aptitud verbal; el Razonamiento abstracto la Aptitud numérica y la Aptitud espacial, más concretamente aspectos como la expresión y comprensión escrita y lectora así como el nivel de conocimientos básicos en matemáticas, poniéndose en conocimiento de los alumnos y profesores.

Se llevan también a cabo evaluaciones de Factores de Personalidad, hábitos y aptitudes hacia el estudio. Estos resultados se presentan a los alumnos de forma individualizada.

Para aquellos que presentan un bajo nivel en Matemáticas o Lengua, se organizan cada año talleres de apoyo en esas dos áreas.

1.2. Talleres para los alumnos.

Además de los que acabamos de señalar, se han puesto hasta ahora, a disposición de los tutores, aportando los recursos y materiales para su implementación los siguientes talleres, con el objetivo de trabajar la autorreflexión, y el afianzamiento vocacional.

En primero, dado que nuestros alumnos nos llegan con bastante inmadurez y muchas necesidades:

- Taller de crecimiento y desarrollo personal.
- Técnicas de estudio en la universidad
- Técnicas de trabajo en grupo
- Estrategias de control de ansiedad ante los exámenes

En segundo curso, y dado que han de enfrentarse a las prácticas y consolidarse en su opción vocacional como maestros:

- Técnicas de Resolución de conflictos
- Taller de Habilidades sociales ante las prácticas
- Estrategias de control de ansiedad ante los exámenes
- Técnicas de Trabajo en grupo.
- Técnicas para trabajar las conductas problemáticas en el aula

En tercer curso, dado que han de madurar en su opción como maestros, ilusionarse, hacer crecer el deseo de seguir autoformándose y sobre todo buscar empleo:

- Estrategias de control de ansiedad ante los exámenes
- Taller de Habilidades sociales ante las prácticas
- Técnicas de búsqueda de empleo y salidas profesionales.
- Técnicas para trabajar las conductas problemáticas en el aula

En cuarto de Psicopedagogía

- Taller de crecimiento y desarrollo personal
- Técnicas de Resolución de conflictos
- Estrategias de control de la ansiedad ante los exámenes

En quinto de Psicopedagogía

- Taller de Habilidades sociales ante las prácticas
- Técnicas de búsqueda de empleo y salidas profesionales.

1.3 Consultas: atención individualizada.

Durante el curso, se atienden a un número bastante elevado de alumnos en consultas directas en el Servicio de Orientación.

Estas consultas se refieren a temas de orientación académica, profesional y personal; metodología de estudio; planteamiento y seguimiento de planes de trabajo; profundización en las pruebas de exploración de hábitos de estudio y dificultades en el rendimiento académico del alumno; orientación profesional, sobre cursos monográficos y/o de formación específica, búsquedas de empleo, salidas profesionales, elaboración del curriculum vitae y orientación personal: problemas familiares, de autoestima, pensamientos irracionales, ansiedad, fobias, temores, inmadurez, etc.

Del mismo modo se atiende a diversos padres que así lo solicitan, tanto a nivel personal en consultas directas, como a nivel telefónico.

1.4 Con alumnos especiales

Hemos de señalar que se cada año se lleva a cabo un seguimiento individualizado con aquellos alumnos que tienen un bajo rendimiento académico, o con los que, lejos de haber acabado la carrera, se encuentran estancados tras años de matriculación. A cada uno de ellos se les llama intentando aclarar el motivo de su situación y realizándose con todos aquellos que acceden, un plan de ayuda y seguimiento, que en general resulta ser satisfactorio.

2. Atención al profesorado

2.1. Reuniones de tutores

Cada año se realizan de manera periódica una serie de reuniones con los tutores.

En las primeras, hace dos años, se plantearon temas como el perfil de alumno del que partimos, qué deseamos transmitir, qué tipo de persona y educador nos gustaría que saliese de nuestras aulas, y qué recursos podríamos emplear.

Por ello y a raíz de las conclusiones que se derivaron de esta reunión, se marcaron, de manera secuenciada, por cursos y mirando las necesidades y/o carencias de los alumnos una serie de talleres, señalados más arriba, y el Servicio de

Orientación creó un CD con materiales y recursos para que fuese el propio tutor/a quien se implicase en la acción tutorial, que tiene no sólo una vertiente informativa, sino también formativa.

Así, cada año se elabora un calendario en el que están recogidas, a modo de orientación, nunca de manera prescriptiva, todas las actividades y talleres que se van a realizar, por cursos, de septiembre u octubre a junio. Actualmente estos materiales están colgados en la plataforma Moodle.

2.2. Consultas

También se mantienen diversas consultas con los profesores que lo solicitan, bien para tratar el caso de algún alumno concreto, o bien para facilitar el buen funcionamiento de las tutorías.

Se atienden, también, en el Servicio de Atención Psicopedagógico Externo, a familiares de personal del Centro.

B. NIVEL EXTERNO

I. Servicio de Atención Psicopedagógica Externa

El servicio de atención psicopedagógico externo, que empieza a funcionar en Enero de 2004, se crea como un servicio social de atención, evaluación y tratamiento psicopedagógico para atender a niños y adolescentes con problemáticas diversas, especialmente, dificultades de aprendizaje y comportamiento, de la zona en la que se enclava el Centro: el Aljarafe Sevillano, aunque especialmente se ha centrado en la zona de Bormujos, a partir de un convenio de colaboración con el Ayuntamiento y el IES Los Álamos, de dicha localidad. Además, este Servicio ha estado abierto a toda la comunidad universitaria del CES Cardenal Spínola.

Su finalidad es doble: Por un lado, la de llevar a cabo atención individualizada, terapias de grupos, así como programas preventivos y educativos, sobre todo a los sectores más necesitados de la zona, dentro de los programas de colaboración con otras entidades fomentadas por el CES. Por otro, dar oportunidad de formación practica a los estudiantes bajo supervisión de personal especializado del Centro.

Esa práctica de los estudiantes no hemos querido que se quede, aún pareciéndonos de suma importancia, en el mero aprendizaje de estrategias y técnicas de afrontamiento de los casos que nos llegan, cada vez más numerosos, sino que además pretendemos una sensibilización de estos estudiantes hacia la atención de los ámbitos más necesitados, los que con frecuencia no pueden por razones de tipo económico, aunque a veces también de tipo cultural, acudir a la consulta de un especialista.

Pero pretendemos, además, crear un estilo, una forma propia de atender, cargada de empatía, de ética profesional y de trato afable y entrañable al paciente, mucho más allá de cualquier interés económico.

Aunque la zona que rodea a nuestro centro no es marginal, sí que existe un grupo de población, la oriunda, que se caracteriza por su sencillez, tanto en el ámbito cultural como económico.

Constituye una apuesta del CES Cardenal Spínola nacida del interés del Centro por ofrecer a sus alumnos una enseñanza de calidad, y de una vocación servicio y de apertura al entorno, que quiere ser solidaria con los más necesitados de la zona.

A. *Objetivos:*

Los objetivos principales son:

- Prestar asistencia psicológica y pedagógica a clientes externos que lo soliciten, especialmente aquellos carentes de medios. Estando abierto este servicio también al personal del CES Cardenal Spínola (profesores, alumnos, PAS). La asistencia incluye la evaluación, tratamiento y seguimiento, así como la prevención.
- Favorecer la formación práctica de los estudiantes de Psicopedagogía de 4º y 5º curso (en el ámbito de la evaluación, diagnóstico y tratamiento), así como de los alumnos de 3º de la Diplomatura de Magisterio de Educación Especial (en el ámbito de la intervención) y la colaboración de alumnos del Módulo de Formación Profesional de grado Superior de Educación Infantil, para los niños menores de 6 años.
- Fomentar el intercambio de servicios y el conocimiento mutuo con la comarca en la que se enclava el centro, la Mancomunidad del Aljarafe, especialmente la zona de Bormujos.
- Establecer un nexo entre el mundo universitario y el mundo profesional,

realizando encuentros, seminarios y sesiones clínicas con profesores y profesionales externos al ámbito universitario.

- Investigar sobre cuestiones relacionadas con la intervención psicológica, pedagógica y social.
- Convertir en espacio de trabajo interdisciplinar la oportunidad que nos brindan los distintos casos que se tratan.

B. Funciones:

Las funciones que cumple se desarrollan en distintos ámbitos:

- **CLÍNICO-ASISTENCIAL.** Atención individual y terapia grupal de las demandas recogidas, servicio de atención psicopedagógica externo para niños y adolescentes, abierto de la comarca del Aljarafe.
- **DOCENTE-FORMATIVO.**
 - Prácticas de alumnos de 4^o y 5^o de la licenciatura de Psicopedagogía y de 3^o de la diplomatura de Magisterio de la especialidad de Educación Especial y del Módulo de Formación Profesional de grado Superior de Educación Infantil, para los niños menores de 6 años.
 - A nivel docente, puede suponer, y está suponiendo, una fuente de recursos para la docencia de diferentes asignaturas: material para la simulación de casos, material videográfico para sesiones de prácticas; estudios clínicos que permiten ilustrar diferentes temáticas de interés; la posibilidad de que los alumnos puedan observar directamente, in situ, las sesiones clínicas previa selección de las temáticas a tratar y de los alumnos observadores; y, sobre todo, puede suponer la supervisión/ tutorización de alumnos y su implicación directa en la intervención de casos puntuales. Al mismo tiempo ofrece la posibilidad de un trabajo interdisciplinar, entre distintas áreas.
- **INVESTIGACIÓN.** Posibilidad de generar estudios sobre aplicaciones de clínica individual, clínica de grupos, valoración de programas, hábitos de riesgo, etc.
- **INFORMATIVO.** Información y asesoramiento.

C. *Destinatarios:*

- Niños y/o adolescentes con dificultades de aprendizaje y otras problemáticas, especialmente de familias necesitadas, de la zona del Aljarafe, especialmente Bormujos.
- Alumnos, personal docente, de administración y servicios, así como a los hijos de éstos.

D. *Actividades que se realizan*

Para la atención externa

- Atención individual y/o grupal a niños y adolescentes.
- Atención y asesoramiento a padres
- Desarrollo de Programas de intervención
- Escuela de Padres.
- Formación y acompañamiento de los alumnos.

E. *Otras tareas*

Entre otras tareas que es preciso realizar, se encuentran:

- Las propias tareas administrativas de recogida de demandas
- Automatización de ficheros
- Atención telefónica y nuevas demandas
- Actualización de ficheros clínicos
- Realización de informes de evaluación y tratamiento
- Actualización de material de trabajo, bibliográfico y tests
- Selección de colaboradores
- Ponencias y publicaciones en encuentros y revistas profesionales.
- Impartición de cursos monográficos

F. *Metodología de trabajo y concreción de actividades*

En el curso 2005-2006, se ha comenzado a utilizar este servicio como lugar de prácticas de las asignaturas de Diagnóstico en Educación, Dificultades del Aprendizaje Escolar, Trastornos del aprendizaje escolar, Educación Especial y La Orientación en los Departamentos, todas ellas de la Licenciatura de Psicopedagogía. Esto supone un trabajo interdisciplinar que confiamos redunde en la calidad de nuestra oferta docente, y por ende, en la preparación para el mundo laboral, de nuestros alumnos. El próximo curso participará también la asignatura de La Terapia Artística como tratamiento de la Atención a la Diversidad y modo de crecimiento personal,

Desde la firma de los documentos base para el convenio con el Ayuntamiento de Bormujos, se han atendido a un total de 68 alumnos, derivados por el Ayuntamiento de Bormujos, el IES los Álamos de dicha localidad, o procedentes del personal del Centro, con una duración de una hora semanal por caso, ha sido llevada a cabo por la responsable de este Servicio, estando presentes junto a ella, pasando pruebas e interviniendo, un total de treinta y un alumnos de 4^o y 5^o de psicopedagogía, seis de 3^o de Educación Especial, cuatro alumnos internos y una becaria.

La edad de los niños y adolescentes tratados ha oscilado entre los 20 meses y los 17 años, siendo los problemas de tipo comportamental y las dificultades de aprendizaje los más abordados. Habiéndose realizado una evaluación, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los casos. Las entrevistas y la colaboración con las familias ha sido una baza fundamental en todo el proceso.

G. Los pasos que se siguen...

- Derivación de los casos por parte de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Bormujos o la Orientadora del IES Los Álamos de esta localidad.
- Previa cita, se atiende al niño o adolescente y a los padres. Las peticiones se atienden por orden de llegada y en función de la disponibilidad de profesionales, despachos y horarios en cada momento.
- La responsable, ha estado acompañada en todas las sesiones por uno o dos alumnos/as de Psicopedagogía.
- Se ha procedido a la evaluación diagnóstico o intervención, además de las entrevistas que se requirieron en cada caso.

- Cuando el niño ha precisado una intervención a nivel de dificultades de aprendizaje que puedan ser realizadas por alumnos de Educación Especial, se ha contado con la presencia de alumnos de 3º de esta especialidad.
- Después de cada jornada se ha tenido una reunión con los alumnos participantes, en las que se analizaron las distintas sesiones y en las que se plantearon los posibles programas de intervención y próximos pasos a seguir en la próxima sesión.
- A medida que se ha ido realizando la evaluación y diagnóstico, se han propuesto los distintos programas de intervención psicopedagógica. Dos alumnos se han encargado de trabajar con cada caso, bajo supervisión de la responsable.
- Hemos mantenido al menos tres entrevistas con los padres de cada niño o adolescente, al comienzo, en medio y al final del proceso. En algunos casos, y dado que no era posible solucionar la situación del niño, sin tratar con cierta profundidad la problemática familiar, casi siempre originada por los problemas de los padres, hemos tenido que emplear mayor tiempo para las entrevistas, sólo con los padres, para intentar ayudar al niño
- En todo caso nuestro cometido, más que "emitir informes" es dar información, consejo orientador, a las familias o Centros educativos que faciliten y/o mejoren la situación del niño o adolescente con el que hemos trabajado o aún estamos trabajando. Por ello se ha elaborado un consejo orientador a los padres, específico de cada caso, para ser tenido en cuenta durante las vacaciones de verano.
- Se han tenido diversas entrevistas con los tutores/as de los niños en sus centros respectivos. Ello ha servido para tener una información más completa para el diagnóstico de los niños, además de enriquecer la práctica de los alumnos.
- En algunos casos, y con el fin de optimizar recursos, y para aquellos casos que ya habían sido diagnosticados el curso pasado o fueran requiriéndolo en el presente, se han creado algunos grupos con los alumnos de 5º de Psicopedagogía que han trabajado de dos en dos con niños con problemáticas similares.
- Han participado un total de 43 alumnos.
- Los test y cuestionarios necesarios han sido pasados por alumnos de 5º de la licenciatura de Psicopedagogía, bajo la supervisión de las profesoras

de las asignaturas antes señaladas, y de la encargada de este Servicio.

- También los alumnos de 4^o de Psicopedagogía han participado a través de las asignaturas de Diagnóstico en Educación, Dificultades del Aprendizaje Escolar, Trastornos del aprendizaje escolar, Educación Especial y La Orientación en los Departamentos, todas ellas de la Licenciatura de Psicopedagogía. Se han pasado pruebas, elaborado ACIs, etc
- Hemos tenido 3 alumnos internos y una becaria, que han participado como grupo de apoyo, investigando y buscando programas y materiales que se pudieran aplicar a los niños y adolescentes para mejorar las intervenciones que se llevasen a cabo con ellos.
- También hemos mantenido entrevistas periódicas y en algunos casos cuando el alumno lo requería, con la orientadora del IES Los Álamos, y los responsables de los Servicios Sociales encargados de derivarnos los distintos casos.
- A principio de curso mantuvimos una reunión con los responsables del Ayuntamiento, para revisar y planificar el trabajo que realizamos.

Como hemos señalado, a partir de la oportunidad que nos ofrece la existencia de este Servicio o Aula de Atención Psicopedagógica Externa, se han llevado a cabo una serie de actividades prácticas desde las asignaturas de Diagnóstico en Educación, Dificultades del Aprendizaje Escolar, Trastornos del aprendizaje escolar, Educación Especial y La Orientación en los Departamentos, todas ellas de la Licenciatura de Psicopedagogía.

3. OTROS CONVENIOS Y COLABORACIONES

3.1. Bolsa de trabajo, nuevos convenios de colaboración, prácticas y empleo

Nos hemos propuesto no sólo abrir nuevos nichos profesionales para nuestros estudiantes de Psicopedagogía, sino además, y sobre todo, hacerlos a ellos mismos descubrir esos nuevos campos profesionales, en los que ellos pueden intervenir, más allá del ámbito de la orientación en Centros docentes.

Así, hemos firmado convenios Universidad -Empresa con grandes empresas como Abengoa, Sadiel, Centros de Acogida y Ayuntamientos para realizar pro-

gramas educativos diversos en zonas marginales, o en Bibliotecas, etc.

3.2. Colaboraciones con IES u otros Centros

A partir de la puesta en marcha del Servicio de Atención Psicopedagógico Externo, nos han solicitado, desde algún instituto o centro escolar, colaboración, a través del asesoramiento de su profesorado, diseño e implementación de programas, o ciclos de conferencias a padres.

3.3. Talleres para el empleo

A través del Servicio de Orientación Profesional de la Junta de Andalucía: "Andalucía Orienta" que ha aportado a varios técnicos, se han impartido e imparten varios talleres para el empleo.

Estos consisten en la elaboración del currículum, por parte de cada alumno, el manejo de la página Web de este Servicio, y el colgar los CV's en portales de empleo de Internet. También trabajamos técnicas de autoempleo, etc

Consideramos importante que este proceso comience desde primer curso.

3.4. Con antiguos alumnos o post- titulados

3.4.1 Consultas: atención individualizada. A todos aquellos alumnos que han formulado interés acerca de nuevos estudios, oposiciones , entrevistas de trabajo etc.

3.4.2 Asesoramiento a alumnos egresados en el desenvolvimiento en su primer empleo. Este servicio, aunque se realiza de forma casi espontánea por diversos profesores, especialmente desde el Servicio de Orientación está siendo cada vez más solicitado.

4. OTRAS ACTIVIDADES

4.1. Reuniones de coordinación

El objetivo de esta reuniones es organiza, programar, implementar y evaluar las distintas actividades que se realizan en este servicio.

4.2. Elaboración de materiales para tutorías y talleres (Dossiers y CD)

Como hemos indicado, se han entregado diversos materiales para facilitar el trabajo de los tutores, y animar la participación de éstos en la aplicación de talleres con sus alumnos, que se van revisando y actualizando cada curso.

4.3. Aplicación de una Encuesta de Mejora Continua.

Tanto a finales del primero como del segundo cuatrimestre se realizan encuestas a los alumnos sobre la labor de todos los profesores del Centro.

Todas ellas encaminadas a conocer la opinión de estos acerca de la calidad de la enseñanza que reciben y poder mejorar nuestra oferta.

5. CONCLUSIÓN

Deseamos hacer nuestras las palabras de un estudioso del tema. Nos parece que por ese camino debemos andar, y que aunque estamos al principio, por ahí queremos ir.

"La gestión de la Orientación Educativa de las Universidades ha de integrarse transversalmente en todos los niveles de acción académico - docente. De no ser así, será percibida por la Comunidad Universitaria como un elemento externo no relevante. Solo cuando la estructura de orientación sea en forma de Gabinete o Servicio esté vinculada con las acciones académico-docente y con sus responsables de más alto nivel, tiene posibilidades de generar intervenciones de mejora. Por tanto si se genera una estructura, aunque sea simple, que no esté incorporada en los planes de los máximos responsables en materia académico docente, no será posible estabilizarla...

Es mejor optar por la implicación de los Centros, sus responsables, sus docentes y todo el alumnado partiendo de diagnósticos que incidan en sus intereses, motivaciones sugerencias buscando la complicidad. No se puede hacer orientación al margen de los centros y sus docentes, no se puede imponer por evidentes y necesaria que nos parezca.

La decisión de los ámbitos de acción debe estar vinculada a intereses propios de la institución y los de toda la comunidad universitaria.

Una estructura se estabiliza si resulta eficaz para resolver problemas (capacidad para resolver cuestiones relevantes para el desarrollo de la docencia). La estabilidad de las estructuras de orientación depende en

grado sumo de los resultados que de ello se obtengan sean reconocidos por la mayoría de la comunidad universitaria como resultados relevantes y aporten evidencias suficientes más allá de nuestra propia autovaloración" Honorio Salmerón Pérez (2001:9)

Nuestro Centro, apuesta por sistematizar todas las acciones propuestas en un programa de Orientación y Acción tutorial que junto a otras, nos haga pasar de transmisores de conocimientos a generar y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas. Estamos en marcha en el proceso que pretende un cambio en los modelos de formación tradicionales basados en las exposiciones magistrales del profesor, para hacerlo desde una concepción constructivista de la enseñanza, en donde el centro de gravedad no esté apoyado en la función "enseñanza", sino en la función "aprendizaje", Un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural de nuestro espacio europeo. Y sobre todo , porque creemos que con todo este proceso, no sólo buscaremos estructurar experiencias de aprendizaje significativas para el desarrollo competencias profesionales específicas relevantes en términos de empleabilidad sino además, y sobre todo competencias personales valiosas para la maduración humana de nuestros alumnos, alcanzando así la excelencia en todos los ámbitos de su existencia. Por ello intentamos desde el Servicio de Orientación, Pastoral, Extensión Universitaria, y todos los ámbitos del Centro en general hacer viva esa síntesis entre investigación, estudio, y experiencia.

Esperamos avanzar en este campo, aún sabiendo que queda mucho espacio por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

Apodaca, P y Lobato, C. Eds. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. 1997.

Díaz Allue, M.T. *Orientación en la Universidad"*. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Universitaria. Universidad de la Coruña. Conferencia. 1995

Hernández Franco, V y Torres Lucas, J. Dimensiones de la Acción Tutorial en la Universidad. *Miscelánea Comillas*. Vol 64 (2006), núm. 124 pp 84

Lázaro Martínez, A. "La acción tutorial de la función docente universitaria". En Pedro Apodaca y Clemente Lobato: *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. 1997.

Lázaro Martínez, A. "Evaluación del concepto de tutor en los alumnos". *Actas VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación*. Sevilla: AIDIPE, 1997, p.p 729-732.

Pallarés González, J. L. "Política Institucional de la Fundación Universitaria San Pablo- CEU "Aprobado por el Patronato el día 8 de Febrero de 1997 p. 5 y 6).Madrid: CEU, 1997

Panera Mendieta, F. Calidad Total en la enseñanza universitaria en *Revista Valenciana D' Estudis Autonòics* n°27 - Segundo trimestre de 1999 (p 237)

Rodríguez Espinar, S . *La función orientadora y la actuación profesional del orientador*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982

Rodríguez Espinar, S. Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOEP, La Reforma Educativa: Un reto para la orientación. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia: AEOEP, 1989

Rodríguez Espinar, S. "Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación". *Actas V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa* (Valencia, noviembre 1989). Valencia: A.E.O.E.P., 1990, pp 107-122.

Rodríguez Espinar, S. (Coord). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU, 1993

Rodríguez Espinar, S. Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apocada y C. Lobato (Ed.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. 1997 pp. 112-136.

Rosales, L: *La Innovación en la Universidad*, Santiago: Nino, 2000

Salmerón Pérez, H. "La formación de orientadores en la Unión Europea para diagnosticar en educación". En Salmerón Pérez (Coord.): *Diagnosticar en Educación. III Jornadas Andaluzas de Orientación*. Granada: FETE-UGT, 1997.

Salmerón Pérez, H. *Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo*. Granada: Universidad de Granada, 2001 p 9.

Salmerón Pérez, H. y LOPEZ PALOMO, V. (coords.). *Orientación Educativa en las universidades*. Granada: GEU, 2000.

Sánchez Asiaín, J. A. Hacia una nueva cultura del trabajo. *El País*, 25.07.1996.

Sebastián Ramos, A.; Sánchez García, M^a F: La Función en la Universidad y la Demanda de Atención Personalizada en la Orientación. En: *Educación XXI*, n^o2, pp: 245-263.

Toscano Cruz, M^a de la O. *Necesidad de la Orientación en la Universidad* Huelva: Universidad de Huelva, 2002

MEMORIA DE EDUCADORES

AMANCIO RENES ESTEBAN Y EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA

Ana M^a Montero Pedrera

El pedagogo Don Amancio Renes Esteban fue el mejor intérprete del pensamiento educativo y pedagógico de D. Andrés Manjón, en la vida del fundador de las Escuelas del Ave María¹. Nació en Covarrubias (Burgos) el 3 de julio de 1883 y falleció a los 44 años en Granada. Hizo sus estudios en el Seminario de San José de Burgos y celebró su primera misa el 19 de marzo de 1908. Sus destinos como párroco fueron Villarrodrigo, Villazopeque y El Moral, todos ellos de la provincia de Burgos.

En Valladolid, en el Congreso Catequético Nacional de 1913, conoció a Don Andrés Manjón y la tarea educativa que desarrollaban las Escuelas del Ave María. Quedó tan impactado que decidió orientar su labor docente por el Acamino de la educación popular cristiana². Paralelamente al desarrollo de sus tareas pastorales hizo los estudios de Magisterio y cuando era párroco de Quintana del Pino (Burgos) se desplazó a la Casa Madre de Ave María de Granada para hacer la prácticas en 1914.

Había estado observando en las clases, para empezar a realizar sus prácticas con dos clases de niños, aunque todavía bajo la supervisión y ayuda de D. Andrés. Pronto se ganó la confianza del padre fundador de las escuelas ave-marianas, pues en septiembre de ese mismo año se responsabilizó de la escuela granadina del Ave María ya que el director, D. Pedro Manjón Lastra, a la sazón sobrino de D. Andrés, se desplazó a Madrid.

Desde 1914 hasta 1927 vivió dedicado en cuerpo y alma a las escuelas del Ave María. En 1914 llegó a Dos Hermanas (Sevilla), con apenas 30 años, donde trabajó con entusiasmo y escribió varios libros sobre la pedagogía manjoniana. Allí estuvo hasta 1923 que se trasladó a la Casa Madre granadina, poco después de morir D. Andrés Manjón, para dirigir la institución y donde terminó su vida en 1927, después de padecer una grave enfermedad³.

Correspondencia con la autora: Ana María Montero Pedrera. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. c/ Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla. Correo electrónico: pedrera@us.es

El mismo Manjón indicaba de su persona Ael sacerdote es de mi provincia, se llama Don Amancio, es persona ilustrada, de carrera, maestro elemental, y amigo, lleva poco practicando, muestra vocación y buenos deseos⁴.

La escuela de Dos Hermanas se estableció a finales del año 1914 y obtuvo la licencia del Rectorado de Sevilla el 21 de diciembre de ese año⁵. Era un terreno amplio que se distribuía en tres clases, dos patios, un jardín, la casa de los maestros, la cocina, un trastero y alguna otra dependencia, ocupando aproximadamente 1560 metros cuadrados. Don Amancio Renes, hombre de confianza del fundador y experto educador en la pedagogía avemariana llegó para gestionar la instalación de la misma ante las autoridades académicas, los patronos y para hacerse cargo de ella.

La instalación de la escuela fue propiciada por D. Luis Ybarra González y su esposa DO Concepción Gómez-Rull, que habían conocido a Don Andrés Manjón en uno de sus viajes a Sevilla y deciden colaborar con él, cediendo unos terrenos de su propiedad a las afueras del pueblo, para remediar la falta de escuelas públicas y privadas y recoger niños de las capas sociales más humildes. Este matrimonio primero y sus herederos después fueron los benefactores de la institución nazarena⁶.

La escuela se abre bajo el amparo de Nuestra Señora en su Anunciación y Encarnación del hijo de Dios y para educar a los hijos de la clase obrera en relación con sus necesidades materiales y espirituales, individuales y sociales⁷.

Desde el principio se pusieron en práctica los principios de la pedagogía avemariana, que estaban en consonancia con el movimiento renovador a nivel internacional de la Escuela Nueva, aunque Manjón los adaptó con el prisma de los principios evangélicos: educación integral, gradual, continua, progresiva, tradicional e histórica, armónica, activa por parte del alumno y del maestro, sensible, moral, religiosa, artística, manual...

En la solicitud aportada a las autoridades para la apertura de la escuela se exponía el reglamento que guiaría el quehacer de la escuela y del que a continuación mostramos algunas de sus consideraciones⁸:

La escuela llevará el título de Ave María.

El campo de la misma estará abierto todos los días desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche en verano y hasta las seis en invierno, estando los niños constantemente vigilados por un maestro de la casa.

Las clases durarán tres horas por la mañana y otras tres por la tarde, con un

intervalo de media hora de recreo a la mitad de la jornada escolar.

La enseñanza será conforme a los principios del Dogma y Moral de la Iglesia Católica. Las asignaturas serán:

- *Catecismo diocesano*
- *Historia Sagrada*
- *Lectura*
- *Escritura*
- *Gramática*
- *Historia de España y Geografía*
- *Geometría*
- *Aritmética*
- *Dibujo Lineal*

La Escritura, Lectura, Gramática y Aritmética, junto a la Doctrina Cristiana (Catecismo Diocesano e Historia Sagrada) serán diarias, mientras la Historia de España y Geografía alternarán con la Geometría y el Dibujo.

La escuela del Ave María de Dos Hermanas, a pesar de la distancia que la separaba de la escuela matriz, gracias a la dirección que ejerció Don Amancio es quizás la que con mayor rigor siguió la filosofía del padre fundador de esta institución. Don Amancio fue un hombre culto y emprendedor que no se contentó con seguir las indicaciones de Don Andrés, sino que aportó interesantes ideas acerca de su concepto de educación, así como la forma en que ésta había de llevarse a cabo. Su gran preocupación era educar en la verdad y en el bien. Para ello buscaba el desarrollo de las facultades, así como la rectificación de las pasiones y errores; el desarrollo físico y la salud a través de los juegos pedagógico; el desarrollo de la inteligencia por medio de la enseñanza; la educación en la urbanidad y en las buenas formas. Y todo ello implicaba educar según la naturaleza y el destino del hombre.

En la pedagogía de Renes el niño ocupa un lugar importante. Para que el éste aprenda es fundamental entenderle y ofrecerle lo que quiere. De este modo, hay que tener en cuenta que, sobre todo en las edades más tiernas, le gusta moverse y jugar. Se ha de pretender enseñar jugando, pues a los niños les gusta jugar; enseñar cantando y pintando si al niño le gusta cantar y pintar. Tampoco se duda en estas escuelas que a los niños les gusta recibir impresiones sensitivas, imaginativas y mentales, así como formar grupos en los que sobresalir, imitar algún modelo dado y ser premiado en vez de castigado.

Por todas estas características de los niños, se prefiere instruir conversando familiarmente con ellos. No olvidéis que entre un sabio y un niño, prefiere el niño a su compañero. Tanto más sabios seréis enseñando cuanto os hicieris más niños⁹.

Por esto se considera preferible un diálogo sencillo a un discurso científico y lleno de retórica, que puede ser incomprensible para los alumnos, además de conducir a un indeseado memorismo. Así, el maestro no debe tender a la acumulación de ideas, sino al desarrollo de aptitudes por parte de los alumnos. Esto se consigue ofreciendo principios y orientaciones para que los niños puedan recordar fácilmente combinando ideas y hechos.

En la escuela se aplicaba un plan concéntrico en el que la enseñanza del catecismo comprendía todas las materias. Sería como lo que actualmente conocemos como ejes transversales. Era fundamental por otra parte, enseñar a ser libre y esto implicaba cierta disciplina, lo cual está muy ligado a la doctrina cristiana. Así el maestro compagina el orden y el movimiento, la seriedad y la alegría, la atención y una ordenada actividad. También buscaba conseguir en el aula un laborioso murmullo.

Y entre las características que debían tener los maestros estaban ser bueno, digno, grave y justo, constante y previsor, y nunca dejarse llevar por los nervios. De este modo, intentar hacerse amar, respetar pero también temer. Era fundamental la puntualidad tanto del educando como de los educadores. Se aprovechaba la emulación y la imitación utilizando niños modelos, puestos de honor, actos públicos, correcciones...

Otro aspecto que se cultivaba era el conocimiento y amor a España. En la escuela se rendía un fervoroso culto a España, a nuestros ojos excesivo. Así la Historia y Geografía nacional ocupan un puesto de honor en el plan de enseñanza.

La educación, siempre que se pudiera, sería gratuita, se llevaría a cabo en el campo (o al menos en el patio del colegio), y con procedimientos de instrucción-acción o eminentemente prácticos. Algo que Don Amancio puso en práctica desde el primer momento.

Con esto, se pretendía una educación integral, humana, científica, cristiana y patriótica, en la que se consideraban necesarios tres elementos para conseguir el aprendizaje de los alumnos. Por un lado, la actividad mental a través del lenguaje y la intuición, la acción, la memorización y la escritura. Por otro lado, confeccionar un programa que desarrollase las facultades de los educandos y les

facilitara los conocimientos indispensables. Y finalmente, la ilustración mental, o sea, tratar de iluminar el entendimiento de los alumnos cuando aprenden a través de métodos expositivos.

La escuela de Dos Hermanas funcionó en su inicial emplazamiento durante tres años, al principio comenzaron con 80 alumnos¹⁰, pero tuvieron más de 200 alumnos, hasta que se trasladaron a la ubicación definitiva, a las afueras del pueblo, en la antigua carretera Sevilla-Cádiz. A principios de 1916 la escuela iba consolidándose y según las cartas enviadas por el Sr. Ybarra a Manjón le indicaba Ano puede ir mejor. A la muerte de Don Luis Ybarra, en 1917, sus hijos se hicieron cargo de la escuela, creandose una Fundación al efecto. Motivo por el cual se rotuló la calle con su nombre, en su memoria y por sus esfuerzos en favor del Colegio del Ave María.

Don Amancio organizó la escuela en tres grados: párvulos, clase media y superior. Siendo esta última la que tenía a su cargo. Le ayudaban dos maestros formados en Granada: Don Antonio Aparicio que a la vez era profesor de música y formó la banda y Don Valentín Garrido que llegó a finales de diciembre para atender a los párvulos¹¹. Del primero decía Manjón es *músico y buena persona, obediente y muy identificado con Don Amancio*. A pesar de haber puesto en marcha la escuela, Don Amancio tiene altas miras, y es por lo que una vez finalizado el curso de 1915 se ofrece para director de una Escuela Normal Libre y Católica en Madrid, se lo comunica a Manjón y a vuelta de correo no hace alusión al ofrecimiento, por lo que permaneció en su destino.

Desde un principio la escuela fue muy bien aceptada en Dos Hermanas, puesto que había cubierto unas necesidades importantes como era la escolarización de una gran parte de niños pobres y a la vez esto daba fama a D. Luis Ybarra. Así se reflejaban en la prensa actos o celebraciones como la fiesta de la Encarnación que se relataban en la prensa de Sevilla¹².

En 1916 suceden acontecimientos significativos, tales como la marcha de Don Antonio Aparicio (el músico) a Lora del Río, por mantener diferencias con D Amancio. Aparicio había cometido una infracción muy grave a los ojos de Don Amancio y es que lo encontró dirigiendo la banda cuando ésta tocaba el Himno de Riego, como sabemos este himno era el del ejército sublevado al mando del general Riego, en 1820, en Las Cabezas de San Juan, un ejército que se iba a embarcar a América para luchar contra los independentistas contra España. Y el hecho en sí mismo era un incidente de rebeldía militar. Fue despedido fulminantemente y según cuentan, la banda que amenizaba en las fiestas patronales, fue

dirigida ese año por Don Amancio. Y en 1920, coincidiendo con el final del llamado trienio bolchevique, hay un aumento de las protestas campesinas, en la provincia se suceden numerosos incendios e incluso el ejército tuvo que intervenir para sofocar los disturbios. En Dos Hermanas la huelga de aceituneros tiene gran incidencia que pedían aumento del jornal, disminución de la jornada, paga de los días de huelga, nombramiento de dos delegados, hombre y mujer en cada establecimiento y abolición de los destajos¹³. Y entre sus acciones de protesta estuvo la colocación de cuatro bombas y un petardo, además de las amenazas al Ave María¹⁴.

Tal era la confianza de Manjón en Don Amancio que le encargó la supervisión y que le pasara informes a la escuela Matriz de Granada acerca del funcionamiento de los centros del Ave María abiertos en El Pedroso, Cazalla y Huerta de Triana¹⁵. Por otro lado también le encargaría D. Andrés la elaboración de unos libritos por asignaturas en tres grados, denominados *Hojas catequistas y pedagógicas*. Estos libritos pretendían ser un manual para quien impartiese docencia en las escuelas y entre las características que debían cumplir a decir de Don Andrés es *que sean buenas, claros, prácticos y con ejercicios, con párrafos cortos que sirvan para leer y estudiar*¹⁶.

D. Amancio no aceptaría esta propuesta, aunque sí le enviaría el 17 de marzo de 1919 muestra del libro que estaba escribiendo *Leído, visto, y soñado a la sombra del Ave María de Granada*, y que pretendía sirviera de guía para la docencia a estas escuelas. En él D. Amancio se esfuerza por plasmar las ideas que Manjón tiene sobre lo que ha de ser la educación y recoge el espíritu lúdico de éste. Hasta 1922 no ve la luz esta obra, gracias a la colaboración económica de diversas personalidades de la época, como por ejemplo la marquesa viuda de Esquivel, el marqués de Villamarta, D. Joaquín y D. José de Abaurre, D. José Lissén, Don Armando Soto, además de la familia Ybarra, representada en distintos herederos de Don Luis¹⁷.

Además de propagar personalmente el pensamiento del Ave María con esta obra, quiso hacer una campaña de difusión del pensamiento manjoniano y creó un concurso con una dotación económica de 25 pesetas para aquel que comentase mejor las *Hojas del Ave María*.

En el verano de 1919 se traslada a Granada para poder terminar una serie de conferencias de tipo pedagógico, teórico y práctico, sobre Escuelas y Maestros, que publica con la ayuda económica de la Familia Ybarra. Como sustituto a la escuela llega su hermano Laurentino Renes, con su madre y su familia a Dos

Hermanas. A partir de este momento se desplaza todos los veranos a Granada para descansar y concluir sus trabajos, así publica en 1920 una Gramática y otro librito denominado *Mi auxiliar*¹⁸, de ortografía. En 1922 también le acompaña su hermano Laurentino, para realizar tareas de colaborador y profesor además de pintar, regalando un lienzo al Ave María¹⁹.

Una vez que Don Amancio se traslada a Granada después del fallecimiento de Don Andrés Manjón, Don Laurentino permanece en Dos Hermanas, estableciendo allí su domicilio, donde tenía también su taller de pintura. Sus tareas docentes duraron poco tiempo en las escuelas del Ave María, dedicándose entonces a compatibilizar sus tareas artísticas con su trabajo como delegado del Instituto Nacional de Previsión en el partido judicial de Utrera.

Es un momento de gran esplendor para la escuela, alcanzan gran fama en el ámbito nacional y fue visitada por diversas personalidades entre las que podemos destacar el Ministro de Instrucción. Pública, don Francisco Aparicio, en abril de 1922²⁰. Y según palabras del mismo Manjón la habían visitado médicos y curas, marqueses, cardenales y capitalistas. Otra visita importante en 1929 fue la del presidente del Gobierno, Primo de Rivera, el 7 de octubre, aprovechando que venía para inaugurar el pabellón de la Colonia de Macao²¹, los niños hicieron diversas demostraciones de ejercicios de Geografía y de Historia de España²².

La banda de música tenía fama, existía desde el primer momento, con los niños uniformados y sus instrumentos brillantes, todo sufragado por la Familia Ybarra. Incluso había un piano en el teatro y un armario donde se colocaban los instrumentos. La banda de cornetas y tambores funcionó hasta la guerra civil, pero desde su creación participó no solo en las fiestas patronales de Santiago y Santa Ana, sino que acompañaba a la procesión de impedidos y en otros actos lúdicos o religiosos.

Para el Ave María la música era parte del currículum y tenía un lugar importante en la formación integral de los alumnos, junto a leer, escribir, contar..., no solo se aplicaban a estos menesteres los músicos, había un coro para las misas y estudiaban el solfeo con el Método Eslava. Cantaban en la única Iglesia Parroquial que existía en los años 20 en las misas de los sábados; en quinaros, triduos y funciones de hermandades. Los niños cantaban composiciones como la Misa de Ángelus, motetes como el Tantum Ergo y otras canciones en gregoriano, además de otras misas cantadas, como por ejemplo por San Andrés para conmemorar el santo del fundador.

En ocasiones se invitaba a las autoridades a comprobar la instrucción y el adelanto de los alumnos porque en el pueblo lo que se comentaba es que solo aprendían música.

Pocos meses antes de la muerte de Manjón, y presintiendo éste que se le acerca, accede a la petición de traslado de D. Amancio a la Escuela Matriz de Granada, para ello le pone como condición que le proponga un digno sustituto de él en Dos Hermanas. Se traslada entonces a Granada, en el verano de 1923, donde sería Profesor de Pedagogía del Seminario de Maestros del Ave María²³. En 1924 publicó un libro llamado *Pedrín*, que pretendía favorecer la educación cívica y religiosa²⁴. El curso 1925-1926 sustituyó al Prefecto de Disciplina en el mismo Seminario de Maestros.

En los últimos años de su vida, comenzó a publicar una obra más sistemática sobre los escritos de Manjón. Dejó publicado el primer volumen, *Manjón y la ciencia sobre la educación ideal*²⁵, integrado por una serie de artículos que había publicado en la revista de las Escuelas.

Don Amancio siguió trabajando y dedicaba mucho tiempo a escribir sobre temas avemarianos, publicando en la revista *El Magisterio Avemariano* una serie de seis artículos titulados *Manjón y Pestalozzi* y otros siete sobre *Didáctica manjoniana*, el último de ellos publicado después de su muerte²⁶.

En 1926 también participó en el Congreso Catequístico Español con un trabajo titulado *El camino para nuestro fin*²⁷. A principios de 1927, a causa de una grave enfermedad, fue sustituido como Profesor del Seminario de Maestros, falleció el 5 de mayo de 1927, después de dos años de penosísima enfermedad²⁸. Su funeral celebrado lo relató la prensa sevillana con gran extensión²⁹ por la asistencia de personas de todas las clases sociales, *obreros del campo, gente de la ciudad, dependientes de comercio y soldados que habían podido obtener permiso de sus jefes, mujeres del pueblo, representaciones de las escuelas locales del Ave María, de los Colegios de la Sagrada familia y de las Dominicas, acompañados de algunos profesores; Padres Terciarios Capuchinos y algunas familias que residían en Sevilla*³⁰.

El sustituto de Don Amancio en la escuela de Dos Hermanas fue Don Gerardo Cano Gutiérrez, que acude a Granada para recopilar información sobre los métodos del Ave María y tratar de levantar una escuela en el Valle de Hornija (Valladolid). La muerte de Don Andrés junto a la marcha a Granada de Don Amancio hizo que fuera enviado para tener como cometido la dirección del centro de Dos Hermanas, tarea que no abandonaría hasta prácticamente su muerte en 1965.

Fue una elección difícil para la dirección de la Casa Matriz, porque Don Amancio había propiciado unas relaciones muy fluidas entre los benefactores y don Andrés Manjón, a lo que se sumaba la excelente labor pedagógica por él desarrollada. Así que un sustituto de su altura y que fuese del gusto de la Familia Ybarra era harto complicada, ya que éstos no solicitaban solo un maestro sino un sacerdote-maestro. Pero Don Gerardo supo ganarse de nuevo no solo a los patronos, que siguieron manteniendo la escuela; sino que logró la cooperación de algunos hacendados de la localidad durante bastante tiempo, pero al pasar los años solo quedaron como bienhechores los herederos del fundador, que eran los propietarios del edificio.

Después de muchas décadas aún se sigue recordando a Don Amancio Renes en Dos Hermanas, por su personalidad, por su manera novedosa de entender la enseñanza, por su vida disciplinada..., en definitiva por mantener viva la pedagogía del Ave María no solo con la práctica, sino con la teoría, lo que le convierte en un pedagogo completo.

NOTAS

1. MONTERO VIVES, J. *Amancio Renes, discípulo y continuador de la obra educativa de A. Manjón*. Granada: CEPPAM, 2002, p. 7.

2. MONTERO VIVES, J. *Prólogo a la edición facsímil de RENES, A. (1922): Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María de Granada*. Granada: Imp. de las escuelas del Ave María. 2003. P. IX.

3. *Ibidem*, p. X.

4. MONTERO VIVES, J. *Amancio Renes...* Ob. Cit., p. 9

5. Archivo Histórico Universitario de Sevilla (AHUS). Legajo 1475-33. Expediente de apertura de la Escuela del Ave María de Dos Hermanas, 1914.

6. El gentilicio de las personas de Dos Hermanas es *nazareno*. Esto tiene su origen en el repartimiento de tierras que el rey Fernando III hizo, tras la reconquista, entre los hombres de su ejército. Las tierras de Dos Hermanas fueron para Gonzalo Nazareno, que cuando se instaló trajo a sus dos hermanas desde tierras leonesas. Así a los vecinos se les denominaba por el apellido del propietario del lugar *nazareno* o como el pueblo de las *Dos Hermanas*.

7. *Boletín Oficial de Arzobispado de Sevilla*, 1916, Tomo LIX, p. 379.
8. AHUS. Legajo 1475-33. Expediente de apertura de la Escuela del Ave María de Dos Hermanas, 1914.
9. Cartas de D. Andrés a Don Amancio, inéditas.
10. *Adelante*, Año II, n1 41, Domingo 12 de julio de 1953, p. 1.
11. El tercer maestro lo pide Don Luis Ybarra el 19 de diciembre de 1914 y llega a Dos Hermanas el 27 del mismo mes. Cfr. en MONTERO VIVES, J. *Las escuelas del Ave María. Una institución al servicio de los pobres*. Granada: CEP-PAM, 1998. P. 74.
12. MONTERO VIVES, J. *Amancio Renes...* Ob. Cit., p. 13.
13. MONTERO PEDRERA, A.J. *Aspectos de la Cuestión agraria en la provincia de Sevilla (1836-1936)*. Granada. Memoria fin de carrera para la obtención del Título de Graduado Social, inédita. 1985. P. 39.
14. MONTERO VIVES, J. *Amancio Renes...* Ob. Cit. p. 47.
15. Cartas de D. Andrés a Don Amancio, inéditas.
16. MONTERO VIVES, J. *Las escuelas del Ave María...* Ob. Cit., p. 80.
17. *Ibidem*, p. 82.
18. MONTERO VIVES, J. *Génesis y desarrollo del pensamiento educativo de Andrés Manjón*. Granada: Escuelas del Ave María, 1988, p.81.
19. MONTERO VIVES, J. *Amancio Renes...* Ob. Cit., p. 53.
20. MANJÓN, A. *Diario*. Madrid: BAC, 2003, p. 535.
21. *La Unión*, 7-10-1929. *El presidente del Consejo de Ministros en Sevilla*.
22. *El Noticiero Sevillano*, 7-10-1929 *Llega el jefe del gobierno. En Dos Hermanas visitó las escuelas del Ave María, de las que hizo grandes elogios*.
23. *El Magisterio Avemariano*, 51 (1923), p. 631 y 53 (1923) p. 660.
24. *El Magisterio Avemariano*, 60 (1924) p. 795.
25. RENES, A. *Manjón y la ciencia sobre la educación ideal*. Granada, Imprenta Escuela del Ave María, 1926, 148 pp.
26. *El Magisterio Avemariano*, 69(125) pp. 995-997; 72 (1925) p.1071; 79 (126) p.1273.
27. *Crónica Oficial del Segundo Congreso Catequístico Nacional Español (s.f.)*. Granada: Imprenta López Guevara, pp. 302-309..
28. MONTERO VIVES, J. : *Amancio Renes...*, Ob. Cit., p. 62.
29. *La Unión*, 24-6-1927. Reseña amplia sobre la figura de D. Amancio Renes.
30. *El Liberal*, 17-6-1927 y *El Correo de Andalucía*, 14-6-1927. Crónica del funeral de D. Amancio Renes.

TESTIMONIO DE DOS ANTIGUOS MAESTROS NACIONALES, MIS ABUELOS

Enrique Manuel Puerta Domínguez



Son muchas las culturas las que reverencian a sus mayores. Culturas que, para nuestra corta mentalidad de occidentales desarrollados, son "primitivas" y sin embargo, cuánto tendríamos que aprender de ellas, máxime cuando en nuestra "civilizada" cultura, los mayores son a menudo arrumbados en el rincón del olvido, cuando tanta experiencia y saber vital atesoran para quien quiera y sepa escucharlos.

En lo que personalmente me concierne, tengo en el terreno antes descrito, una doble dicha. La primera, contar con mis dos abuelos paternos aun vivos, Manuel y Pepita, nacidos respectivamente en 1913 y 1916. La segunda, que ambos fueron (en el caso de mi abuelo Manolo entre otras muchas cosas) Maestros Nacionales en diversos destinos en Huelva y su Provincia, remontándose su aprendizaje y práctica en la entonces denominada "Escuela Normal", antes, durante y después de la Guerra Civil. La dicha es como apunto doble, puesto que a su sorprendente lucidez actual de personas ya nonagenarias, se añade su condición de antiguos docentes, y la docencia, quizás herencia familiar, es también, modestamente, mi principal, cuando no única vocación. Y en esta vocación ambos de seguro tienen mucho que ver. De muy niño no fueron pocas las horas que acompañé a mis abuelos en sus aulas, a mi abuela en el Colegio Tartessos de Huelva, y a mi abuelo en los corredores y aulas también, eso sí con la condición de mantener respetuoso silencio, dado que dichas instalaciones no eran otras que las de la Facultad de Empresariales de la Universidad de Sevilla, ubicada en el histórico edificio de la Calle Madre de Dios, y en donde mi abuelo tenía la Cátedra de Contabilidad, de la que se jubiló en 1984, su último y siempre añorado destino docente.

Escribo estas líneas por encargo personal de mi siempre querido Antonio Urzáiz, de la ACDP, con el que tan entrañables momentos he compartido

Correspondencia con el autor: Enrique M. Puerta Domínguez. Dpto.: Antón Menger. Facultad de Ciencias del Trabajo. Campus de El Carmen. Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n Huelva.

desde nuestro reencuentro en Sevilla. En realidad, nos conocimos muy someramente en el CEU San Pablo de Madrid, allá por mediados de los años 80, cuando Antonio, entre otros, con dos de mis recordados compañeros de clase en Derecho, Fernando García Rubio y Francisco José Ortiz Valero (jocosamente apodados "Los Pitufos", no sé muy bien si por ser de Primero de Carrera, o por su menguada estatura), se batía el cobre en la AEI (Asociación de Estudiantes Independientes), la cual defendía con inquebrantable denuedo los intereses del CEU frente a los no pocos atropellos con que le obsequiaba la Complutense de la época, cargada de sectarismo y demagogia. A título de muestra, cierto ínclito Rector complutense de ese período tuvo a bien otorgar el Doctorado "Honoris Causa" a un reputado "paladín de las libertades" como era el difunto Erich Honecker, terrible dictador de la Ex- Alemania comunista.

Un encargo este que ahora afronto de los que son realmente de amigo, pues me permite el enorme placer de comunicar unos testimonios desde esta plataforma, y espero que en sintonía con la admirable labor de "formación de docentes" que se realiza desde el CEU Cardenal Spínola, los cuales tienen un valor, para mí indudablemente sentimental, pero asimismo histórico, de testimonio privilegiado, por parte de personas que, tocándome tan directamente, han sido testigos de un dilatado y trascendental pasaje de nuestra historia. Historia en general e historia de la docencia española en particular a lo largo del S.XX. Testimonio privilegiado, que no testigos privilegiados, pues no pocos fueron los tragos amargos que en algunos años, como todos los españoles de la época, tuvieron que pasar mis queridos abuelos maestros, política aparte, por la que nunca tuvieron ninguna inclinación particular. Aunque sí me ratifico en recalcar que es toda una "gozada" poder escucharlos y tenerlos cerca de mi persona, circunstancias éstas que corroboran todos los que conocen personalmente a mis abuelos, los viejos Maestros Nacionales Pepita y Manolo, para muchos, entrañablemente D^a Pepita y D. Manuel (sin sorna ninguna en este último apelativo, apropiado en los últimos años por cierto conocido mandatario del fútbol recientemente "pseudodimitido", pues mi abuelo, que padece desde largo tiempo diabetes, no dice ser un "dia-bético", sino se jacta de ser "bético" todos los días desde su juventud). Maestros reconocidos, pues no obstante D^a Pepita es Excelentísima. Sra., al ser titular de la Orden de Alfonso X El Sabio, mientras que ambos fueron reconocidos, por el anterior Jefe del Estado, con el Premio Nacional de Maestros. Un premio que figurará en algún recóndito anal del Ministerio, dado que los diplomas sufrieron un inesperado incidente. Al recibir-

se en casa de mis abuelos el nombramiento, que llegó en un sobre lleno de oro-peles, dibujos y reposteros, no sé quien de los dos lo interpretó como una propaganda o anuncio, y le fue entregado a mi madre como objeto de juegos. Mi madre, que a la sazón tendría unos dos o tres años, redujo en sus infantiles y destructivos juegos sendos diplomas a pedazos, para lógica desazón de los premiados. Mi querida madre salió también docente, siendo en la actualidad Profesora de Instituto de Secundaria en Madrid.

Debo también a mis abuelos mis primeras nociones acerca de la ACDP y sus valores. Entre su nutrido grupo de amistades figuraba muy destacadamente la figura del inolvidable D. Esteban Ayuso Cruz, Propagandista de pro del Centro de Huelva y de recuerdo siempre entrañablemente imborrable. Fue D. Esteban recomendó a mis padres y abuelos que su "chico" estudiase Derecho en el CEU. Gracias a él fui admitido en el CEU en julio de 1985, empezando con la Institución una relación que perdura a la actualidad. Gracias a D. Esteban conocí auténtica "memoria histórica" de la ACDP, en las personas por ejemplo de D. Abelardo Algora Marco y D. Isidoro Martín Martínez, siendo este último quien habría de ser mi querido y venerado maestro en la Asignatura de Derecho Canónico, en Segundo de Carrera en las aulas de Julián Romea. Tantas y válidas personas, cuyo recuerdo en estas líneas me provoca un suspiro de añoranza, pues hace años que nos dejaron para ir a morar, para toda la Eternidad, en la casa del Padre. Los ingleses tienen una acertada y lacónica expresión que resume dicho sentimiento: "*Out of sight, but not out of mind*" (Fuera de la vista, pero no fuera del pensamiento). El lector me disculpará esta súbita anglofilia, no en balde mi otra abuela, Mary Ann Scott, era nativa de Liverpool y enfermera durante muchos años, del Hospital de la Compañía Inglesa de Minas de Riotinto. Su esposo, el también desaparecido Dr. Narciso Puerta, fue cirujano y director del referido hospital, y mi padre es médico. Afortunadamente en mi caso, la vocación enseñante materna se impuso a la vocación sanitaria paterna, con lo que el género humano de seguro se libró de toda una suerte de dolorosos acontecimientos. Soy docente universitario, así como lo son mi hermana M^a José y mi cuñado, Francisco Javier. Fue docente también mi tía Manoli, la hija menor de mis abuelos Pepita y Manolo (mi única tía como ella le gusta decir, pues mi padre es hijo único). Manoli, asimismo alumna de D. Isidoro Martín en sus Estudios de Derecho. Esta pluralidad generacional de docentes en mi familia ha dado lugar a ciertas curiosas situaciones. Así, a algún onubense le ha dado tiempo a ser alumno de mi abuelo, alumno de mi tía y alumno mío. Espero que con

buen recuerdo...

Pero dejemos que sean ellos, mis abuelos Pepita y Manolo, los que tomen la palabra. Ambos nos recuerdan que el momento histórico y social que les tocó vivir en su juventud era muy distinto al de hoy en día, y ello condicionaba todos los aspectos, incluido el de la enseñanza, por la que sintieron una vocación muy pronta. Mi abuelo es natural de Paterna del Campo, pueblo de la Provincia de Huelva lindante con la de Sevilla, mientras que mi abuela lo era de Huelva Capital. En realidad ello no marcaba diferencias, al ser Huelva antes de la guerra una especie de "poblachón grande" de pescadores y huertanos que apenas superaba los 40.000 habitantes. De orígenes modestamente burgueses (el padre de mi abuelo era bodeguero y el de mi abuela sastre), el tener hijos con vocación de estudios era una "rara perla" que a veces no contaba con la necesaria comprensión de los severos padres de la época (y más aun en el caso de las féminas). Ambos consiguieron matricularse, debe decirse que con apoyo familiar en ambos casos, en "la Normal", la escuela de Magisterio del momento (que era la única posibilidad de estudios en Huelva en aquella época junto con Escuela de Comercio y Peritos de Minas, creo recordar). Allí se conocieron y se hicieron novios, corría el año 1934, durante una excursión de estudios a la localidad onubense de Beas, famosa por su Belén viviente..... Sólo el final de la contienda permitió su matrimonio en el año 1940, siempre en medio de condiciones muy difíciles que huelga explicar.

Concretamente, es mi abuelo un ejemplo de memoria histórica de la antigua sociedad rural andaluza. Los recuerdos de su niñez están muy vívidos en él, y así nos participa que, durante ese primer tramo del S.XX en Andalucía, posiblemente más del 90 por ciento de la población estaba dedicada a la agricultura. Dada esta forma de vivir a las ocho de la mañana no quedaba un solo trabajador en el pueblo. Aparte de esta mayoría trabajadores del campo podíamos añadir una docena de personal suficientemente preparado como serían; dos médicos, el boticario, el practicante, el veterinario, el párroco y poco más. Otro grupo era el de los artesanos, carpinteros, zapateros, herreros...etc, que rozarían la veintena individuos. Esta estructura social se arrastraba de siglos atrás, con una inercia sorprendente, sin que la vida alterara su ritmo. Por desgracia a las personas que hemos citado se unía una masa ingente de analfabetos, contribuyendo así a una forma de vivir donde la inmensa mayoría de la población carecía del menor bienestar, agravado por la falta de higiene y por la escasez de aspiraciones. Semejante contexto contribuía a hacer crónica esta estática social. Nos

encontraríamos por consiguiente con una sociedad muy pobre en cultura, en métodos didácticos y en el nivel de preparación para trabajos en la industria. Se observaba en aquella época una falta de interés en la formación y escasas ideas para realizar un avance hacia una sociedad más acorde con las aspiraciones que en aquellos momentos ya se vislumbraban en el horizonte social. El analfabetismo era de más de un 80 por ciento de la población pero a esto se le unía una sociedad aferrada a su modo de vida y carente de aspiraciones. En el orden técnico apenas existían trabajadores cualificados y el peonaje alcanzaba casi la totalidad de la población activa.

Era una vida, como reza el viejo dicho, "de sol a sol". Los hombres ponían en marcha la labor diaria, preparando las caballerías y aperos de labranza y permanecían en los lugares donde se cultivaba la tierra, hasta que declinando los rayos solares y acercándose la oscuridad de la noche, volvían al pueblo dejando para su reposo a los animales en la cuadra para su descanso y estar listos para inicial la faena al día siguiente. Una noche alumbrada con carburos y candiles de aceite. La luz eléctrica, recuerda mi abuelo, llegó a su pueblo el año de su nacimiento, 1913. Los más acomodados tenían una única bombilla en el salón de estar, cuyo uso diario importaba una perra gorda (10 céntimos), que el cobrador de la Compañía Sevillana de Electricidad recaudaba de los usuarios de tan elemental servicio con cotidiana puntualidad y en efectivo. Los hombres, rendidos de la dura faena, tenían como último quehacer el echar de comer al ganado el último pienso de la jornada. Mientras, las mujeres preparaban la cena que tenía lugar ya bien entrada la noche. Durante el día sólo existía una pausa breve para el almuerzo, a las 12 del mediodía; recuerda mi abuelo que el estruendo de los barrenos de la Mina de Riotinto, que se verificaba a esa hora con británica puntualidad, determinaba el momento exacto. Hasta la campiña llegaba la onda expansiva de la dinamita que ahondaba el inmenso cráter de las explotaciones minerales a cielo abierto de Corta Atalaya. Una vida dura en extremo, sin forma alguna de Seguridad, Sanidad o Educación públicas dignas de tal nombre, de jornaleros durmiendo en el suelo de las gañanías, de pan con aceite y alguna sardina en salazón las mejores veces, y de pasar mucha hambre cuando no había faena en el campo, algunas penosísimas, como la de cavar las raíces de las viñas con un azadón. También era dura la siega, a mano con hoz, mientras que otras, como la de aventar y trillar, eran más festivas, acompañadas frecuentemente por retazos del folklore popular (canciones de siega, canciones de trilla). Una vida intocada desde la época de los *Latifundia* romanos. Recuerda mi abuelo que, con

tanta romanidad, circulaba hasta la moneda romana, concretamente ases de cobre con la efigie de Trajano o de Adriano. Dichas monedas aparecían en los campos y los pobres labradores, pretendiendo estafar, las usaban como perras gordas o chicas de cobre. Más de un ladino cobrador o comerciante se enriqueció dando repentino curso legal a esas monedas del S. II de nuestra Era, haciendo la vista gorda ante el engaño, para posteriormente revenderlas a los anticuarios de Sevilla.

Los ejemplos de la dureza de aquella vida en el campo son innumerables, aunque no conociéndose otra cosa, la gente lo asumía como un deber ser natural. Relata mi abuelo una escena terrible; siendo el jornal medio de 1,50 ptas, es decir, seis reales, un jornalero falleció por el calor en medio de la siega. Y a la viuda y a su seguro que no escasa prole sólo le quedaron tres reales porque..... el marido había fallecido a mitad de jornada.....!! ¿cabe pensar en una mezquindad mayor?

Los hombres visitaban las tabernas en sus ratos de asueto, reuniéndose para comentar las incidencias del momento o época del año. La marcha de los trabajos, férreamente disciplinada en torno a un calendario agrario propio de la Edad Media, era casi únicamente el tema de conversación. Las mujeres permanecían todo el día realizando las labores de la casa, e incluso cuidando a los animales que criaban en los corrales, como ocurría con un cerdo o dos que al final serían sacrificados y convenientemente conservados. Sus productos se consumían a través de todo el año. Como permanecían tanto los hombres como las mujeres en sus labores, las poblaciones quedaban totalmente desiertas durante el día y sólo se animaban ligeramente cuando se terminaba el trabajo. El padre de familia ejercía una autoridad, a menudo omnímoda, la cual daba a entender que él era el centro de la vida familiar y por tanto perceptor de todas las atenciones. La sumisión voluntaria de la mujer al marido era total.

Mi abuelo tiene vívidos recuerdos de su primera vida escolar en su pueblo. Dicha vida era tremendamente rudimentaria y a misma concurrían pocos alumnos en comparación con los medios más urbanizados, pues cuando los niños podían colaborar en la labor que ejercía el padre, se incorporaban a ella y abandonaban la escuela, con muy pocas, o sin ninguna letra las más de las veces. Mi abuelo recuerda que en su localidad natal la escuela estaba instalada en la primera planta del Ayuntamiento, con un pavimento inhospitalario y unas bancas en las que se apiñaban cinco o seis alumnos, teniendo estos pupitres colectivos unos pequeños orificios, donde se colocaban unos tinteros en forma de sombre-

rillo. Tales tinteros, con los movimientos que forzosamente tenían lugar, provocaban que se derramase la tinta continuamente, de manera que la pulcritud de la banca dejaba mucho que desear.

La escuela estaba regida por un maestro titular, ya con cierta edad y débil salud, excelente persona a la que ayudaba un señor no titulado, pero que realizaba una buena labor, dado su fuerte carácter, en oposición a la bondad congénita del titular. En la misma enseñaban, como es lógico, a leer y escribir, existiendo unos libros de lectura cuya dificultad para usarlos aumentaba conforme al paso de los años por motivos de su cada vez más acusado desgaste. La enseñanza de la escritura se desarrollaba de una forma que hoy provoca una sonrisa al recordarla; al alumno se le entregaba una pauta que tenía levemente señaladas unas líneas pequeñas con forma de palotes, para acostumar la mano a la escritura, y que el alumno rellenaba, con pluma y tinta. Superada esta primera fase, los alumnos recibían después pautas ya con letras que había que rellenar, hasta que por fin, abandonada la pauta, se soltaba el aprendiz, y acababa escribiendo lo mejor posible. No existían libros de texto tal como los conocemos hoy en día, y solamente se usaban como ya se ha dicho citados libros de lectura tan deteriorados.

El aprendizaje intelectual era machacón a base de las conocidas como cantinelas, la tabla de multiplicar, los países y sus capitales, los ríos. Para tal forma de aprendizaje se colocaba a los alumnos alrededor de las mesas haciendo una especie de elipse, mientras que el maestro, con una larga vara como puntero, oficiaba de "director de orquesta" (cuando no se usaba la vara como elemento de "orden" en la clase). De tal guisa se canturreaban todas las materias escolares, constituyendo la marcha de este sistema una continuidad y relevo constante de los alumnos. Acaecía que los niños que llevaban algunos años en la escuela, y que por ello dominaban perfectamente el contenido de lo que se aprendía, servían de involuntario apoyo a los más novatos. Cabe recordar que las novatadas eran a menudo muy crueles, en otras ocasiones eran en cambio más graciosas. Mi abuelo recuerda a un amigo entrañable, ya desaparecido, que llegó de otra localidad con un arcón lleno de chorizos y golosinas, cerrado con un imponente candado. Los veteranos del colegio (mi abuelo uno de ellos, confiesa) se limitaron a desclavar el fondo del arcón, comerse todo el contenido, rellenarlo de piedras y recolocar el fondo con nuevos clavos. Una escena de picaresca digna del Buscón quevediano, que a todos hizo enorme gracia, salvo al expoliado, lógicamente, cuando confiado abrió el cerrojo, tan impresionante como inútil.

Circunstancias de la vida hicieron que ese expoliado, lejos de ser vengativo, salvase "literalmente" la vida a mi abuelo durante la contienda, pues resultó ser uno de los mandos de Falange con más peso en la Provincia de Huelva, en aquellos primeros días de julio de 1936, en donde nada estaba claro y todos, sin distinción de ideologías, o sin tenerlas, corrieron enorme peligro, y muchos pagaron injustamente con su existencia.

Recuerda mi abuelo aun muchas de esas cantinelas. Así por ejemplo; se decía en geografía "que España limitaba al Norte con el mar Cantábrico, los monte Pirineos que la separaban de Francia...". Así se aprendían también todas las asignaturas de forma tan cómoda como pedagógicamente discutible, para el alumno y el maestro. Pero esto tenía una grave desventaja, al no manejar el niño los libros oportunos; dicho inconveniente era a menudo la no actualización de las materias, que se transmitían tal como el viejo maestro las aprendió en su día. Mi abuelo recuerda que en la cantinela relativa a Capitales de Europa, todavía el viejo maestro de pueblo decía: "Reino de Suecia y Noruega, Capital Estocolmo". Una inercia incontrastada y perpetuada por el docente, puesto que la separación entre ambas naciones había tenido ya lugar con anterioridad, hacia 1905.

Particular cariño tienen mis abuelos de un peculiar capítulo, materia de por sí interesante para cualquier estudio sociológico, cual es el de los juegos infantiles de su época. Factor de socialización indudable frente a las actuales e individualistas "videoconsolas", mis abuelos recuerdan que los juegos iban por temporadas, en función de la estación del año, y que, jugando a una cosa, todos jugaban a esa cosa y no a otra. El juguete industrial o de producción en masa simplemente no existía, y era la inventiva y los recursos del niño lo que contaba. Y era el cambio de juego que en un momento dado se producía, pero sin saber que hado misterioso lo ordenaba con una puntualidad admirable, un factor tan admirable como sorprendente. La "enciclopedia lúdica" de mis abuelos es notoria, y merece reflejarse en estas líneas.

Así, "el aro" que consistía, como su nombre indica, en un aro de hierro de unos cuarenta o cincuenta centímetros de diámetro, que se manejaba con una varilla, también del mismo material, la cual al final tenía como una horquilla con la que se dirigía el aro. Bueno pues este juego, que era lo único que se practicaba en el momento designado y en el que participaban todos los niños, no conocía juego alternativo durante su vigencia, hasta que llegaba el día, no sabemos porqué, ni quién ordenaba el cambio, que desaparecían los aros e inmediatamente se ponía en marcha otro juguete, que podían ser "las bolas". Este juego

consistía en dirigir unas bolitas (de cristal para los ricos, o de arcilla para los más pobres) a un pequeño hoyo en suelo, donde se introducían las mismas con los dedos. Partiendo del hoyo, cada jugador disparaba con su forma personal la bola, la cual debía tocar a la del jugador adversario, para posteriormente intentar reintroducir la bola en el agujero. Ello determinaba al vencedor, cuyo premio consistía en quedarse con la bola del así perdedor. Lo de "canicas" o el "guá" eran madrileñismos que mi abuelo jamás oyó en mucho tiempo.

Otro pasatiempo se conocía como "la billarda", que era un pequeño trozo de madera afilado en sus extremos, dando la sensación como si fueran dos conos unidos por su base. Este juguete tenía la longitud de unos diez centímetros de diámetro, y su espesor en la parte céntrica podría tener cuatro centímetros, y para usarlo se colocaban dos piedras separadas por una distancia algo menor que la longitud del juguete. Este objeto se colocaba sobre las dos piedras y como quedaba un hueco entre las mismas, con una barrita de madera de unos cuarenta centímetros se elevaba el objeto a una altura de unos cincuenta centímetros, y entonces muy hábilmente se le pegaba con la barrita, lanzándolo a una distancia, que era premiada al que alcanzara la mayor longitud a partir de las piedras. Otro juguete se denominaba "el crochet", y consistía en practicar un hoyo en el suelo de unos cincuenta centímetros de profundidad y quince de diámetro. Este agujero se rellenaba de barro y con una barra de madera de unos treinta y cinco centímetros de larga afilada en uno de sus extremos, se clavaba en el barro y la habilidad de los jugadores consistía, en lanzar otra barra que desplazara a la que ya se había introducido y si el jugador desplazaba a la que estaba introducida era el ganador del evento.

Otro de los juegos se llamaba "la pídola" y consistía en que un jugador del grupo elegido por sorteo o mediante la recitación de unas palabras le señalaba, como perdedor y tenía que colocarse en una posición inclinando el cuerpo, para que la espalda quedara en posición horizontal y en ella se apoyaran los que debían saltar sobre el que estaba en la posición mencionada. El jugador que saltaba lo hacía a una distancia del que estaba inclinado que debía ser la mayor longitud posible, y el triunfo consistía en llegar lo más lejos posible, del que estaba recibiendo los saltos de los demás. Todos estos movimientos estaban acompañados de frases alusivas al juego que eran diferentes, siguiendo un orden previamente numerado.

Existía también un juego que consistía en tomar una cuerda, cuyos extremos se sostenían por ambas manos y llegando hasta el suelo se giraba sobre la cabeza

y los pies tenían que salvar la cuerda, mientras se desplazaba el jugador. También se jugaba al juego conocido como; "las cuatro esquinas" que consistía en considerar refugio la esquina donde había un jugador que debía desplazarse de su esquina, mientras el que estaba desplazado debía correr y llegar antes del que había abandonado su refugio. Si llegaba con anterioridad el que estaba a la espera este se refugiaba en la esquina y el otro quedaba libre esperando otra oportunidad igual.

Este otro juego que vamos a describir tenía que realizarse en época de lluvia, donde además, en aquellos tiempos el pavimento era de fango y transitar por el era difícil a la vez que se ensuciaban los zapatos. El juego consistía en caminar con unos elementos que le llamaban "zancos". Una modalidad consistía en utilizar dos envases de chapa como por ejemplo; latas de conserva. En la base de estas latas se hacían dos orificios uno frente al otro y se introducía una cuerda hasta la altura aproximadamente de la cintura. El chico, ponía un pie en un envase y el otro pie en otro envase igual. De esta forma con los pies, con una altura de unos diez centímetros y tirando de las cuerdas se desplazaba sobre el fango y evitando los efectos del mismo. Otra modalidad de zanco consistía en utilizar un trozo de madera de poco espesor, al que se ataba una cuerda a unos veinte centímetros de la parte que debía pisar el suelo y el otro extremo de esta cuerda se ataba unos veinte centímetros más arriba. Para utilizar este juguete se introducía, la parte trasera de cada pie en el lugar inferior de la cuerda y así se desplazaba el usuario sosteniendo los pies donde hemos dicho y las manos sujetas a la parte superior del juguete. El uso de estos zancos, requería cierto aprendizaje hasta lograr el equilibrio necesario para mantener la verticalidad.

Hemos descrito todos los juegos que antecede referidos a varones, que como es lógico, lo dominábamos mejor por pertenecer a este género. Sin embargo, recordamos algunos juegos de niñas, como era "el diábolo", que consistía en un pequeño objeto de goma que semejaba a dos conos unidos por su vértice, pero vacíos en su interior. El juego se completaba con dos varillas unidas por una delgada cuerda y se trataba en colocar el juguete sobre el cordón y girando las varillas, hacerlo mover sobre sí mismo y adquirida la velocidad necesaria, se lanzaba al espacio y se volvía a recoger de la misma forma en lo que consistía la dificultad de la operación.

También podemos mencionar el juego de "la comba", en la que se tomaba una cuerda gruesa de unos tres o cuatro metros y cada extremo era sostenido por una jugadora, esta cuerda se giraba y el juego consistía en introducirse en

un espacio, teniendo en cuenta, no pisar esta ni tocarla con la cabeza. Este juego era un ejercicio muy importante de habilidad e inteligencia, pues había que esquivar, tanto el roce que podía producirse en la cabeza, como enredarse en los pies.

Las niñas jugaban con frecuencia a un ejercicio que llamaban "la rayuela", y consistía en hacer unos cuadros en el suelo dibujados con tiza, que debían salvarse arrastrando una piedra plana, quedando penalizado si las rayas no se salvaban, por lo que se producía un ejercicio físico cuando se movían las piernas y un ejercicio mental, cuando había que entrar como viene dicho, esto es, para no pisar la raya.

Como podemos observar al no existir apenas juguetes, los críos inventaban todo tipo de juegos y objetos con los que divertirse, y a la vez aprendían y desarrollaban su inteligencia y habilidades de un modo bien diferente al que rige actualmente. Todo lo descrito anteriormente refleja fidedignamente cómo era la sociedad en que crecieron mis abuelos, y el modo en que los niños y mayores trabajaban y se divertían. Como contrapartida, mis abuelos recuerdan una naturaleza floreciente, baños en el río, y unas playas de Matalascañas o Punta Umbría sin apenas edificaciones, y mucho menos, especulación urbanística costera, por desgracia últimamente tan en boga. Las fiestas locales, las Cruces, el Rocío, cuando no la lejanísima feria de Sevilla, reunían unas cifras de asistentes que hoy produciría sorna considerar. A Sevilla se tardaba más de una hora en tren para hacer poco más de 40 kms, cuando no los arrieros se dormían en los carros que transportaban el vino y el aceite. Saliendo el convoy de anochecida las bestias, enseñadas, dejaban a su amo puntualmente en Sevilla a la mañana siguiente. "Ya quisieran trabajar así los camioneros actuales", apunta burlonamente D. Manuel, "sin tacógrafo, test de alcoholemia, ni carnet por puntos!!!". Un pobre arriero, sin saber conducir, se compró una furgoneta, y quemó el motor, pues hizo todo el viaje en primera. Aquello andaba al ritmo al que estaba acostumbrado y el pobre no se preocupó de más, dándose el gran susto cuando el capó comenzó a humear profusamente. Recuerda mi abuelo también que en Matalascañas sólo había una garita donde se reunían los carabineros cuando terminaban su ronda. Se tardaba dos días en carro desde su pueblo, por carriles de arena pasando por El Rocío. Los animales no temían la presencia del hombre, y algún carabinero, como fue testigo mi abuelo en su niñez, mató a un confiado jabalí o venado con su machete, siendo ello el comienzo de un festín, tan opíparo como furtivo.

El estudio era, en aquella época, y no digamos ya para los calificables como

"estudios superiores", un artículo de lujo. Era curioso observar como muchas familias que podían pretender que sus hijos, como más tarde sucedió, se perfeccionaran con estudios o preparación profesional, tachaban esas ansias de aprender en vez de arrimar el hombro en el campo o en el negocio familiar, castizamente hablando a la andaluza, como una "chalaúra". Pesaba sobre esos padres un atavismo secular y pensaban que si ellos habían sido trabajadores agrícolas o artesanos, estos hijos debían continuar el camino trillado de sus padres sin más preocupaciones o inquietudes. Incluso recuerda mi abuelo que los pudientes de su pueblo que se dedicaban al campo, y que podían vestirse a medida o "de sastre", omitían hacerlo incluso hasta en las celebraciones más señaladas, ya que temían posibles burlas de sus paisanos si se mostraban ante ellos con la indumentaria propia de "uno de la ciudad". Dice mi abuelo que la televisión ha hecho que ahora sea imposible distinguir a un habitante de pueblo y a otro de ciudad por sus meras vestiduras, pero que en su época era bien diferente. Así continuaba la vida con una inercia letal que frenaba fuertemente su progreso. Los padres respiraban pues este ambiente, y eran muy dichosos con la idea de que las cosas continuaran de tal modo. La condición de estudiante universitario tenía en aquellos años mucho de tradición familiar, y se daba la paradoja de, quien queriendo estudiar, no podía, y quien no quería nada con los libros, era obtusamente obligado, a correazos si era preciso. Muchas veces el joven tenía que rogar e imponerse a la familia con circunstancias dramáticas para aspirar a conseguir una carrera de estudios superiores. Este modo de entender la vida generaba una Universidad minoritaria, donde las promociones que figuraban en las orlas contaban con poquísimos individuos. El número reducido alentaba una Universidad que sí, era de élite intelectual, pero también de élite a secas. Ante tal contexto, mis abuelos siempre rechazaron toda idea de Universidad para unos pocos. Su estrecha amistad, como referíamos al principio, con personas muy vinculadas a la obra universitaria del CEU San Pablo, no hizo sino ahondar esta firme convicción en ambos, de la Universidad y los estudios como un bien que debería ser alcanzable a todos, sin otro capital exigible que el de la talla intelectual del individuo y su compromiso de aprender.

Por otra parte, la limitación de estudiantes con formación superior permitía que se encontrara un puesto de trabajo con relativa facilidad y hacían la profesión más atractiva, pero eso en teoría. Había por ejemplo pocos abogados, pero recuerda mi abuelo que el tráfico jurídico en la época era prácticamente nulo, y que como singular pero revelador dato, para toda la ciudad de Huelva

sólo existía un único Juzgado y la Audiencia. Hoy hay partidos judiciales en pueblos de la Provincia de Huelva que cuentan hasta con 3 Juzgados (y los mismos están atacados). Los estudios universitarios eran pues un arcano casi desconocido para la población y por ello los que se decidían por cursar los estudios superiores eran muy escasos. De la Universidad, dice jocosamente mi abuelo, se conocían las Tunas o Estudiantinas, y pare usted de contar. Calcula mi abuelo que el número de estudiantes universitarios de la Provincia para lo que actualmente sería Licenciatura podría alcanzar en sus años juveniles la cifra de no más de 40, la mayoría o casi exclusivamente varones. Hoy por hoy, la población universitaria de una provincia como Huelva alcanza 15.000 alumnos. Este avance pone de relieve una inmensa transformación social a todos los niveles. Los estudiantes debían desplazarse a lo sumo a la capital de la Provincia, donde sólo había un único Instituto de Bachillerato, aparte de cursar la carrera de Magisterio, o alguna enseñanza coyunturalmente existente, como la antes citada de Peritos de Minas. Y en cualquier caso se desequilibraban los varones y las hembras, siendo la Escuela Normal, en cambio, una excepción. En la Escuela Normal recuerda mi abuelo que habría unos 50 alumnos varones y aproximadamente igual número de alumnas. Una cifra muy inferior alcanzaban los matriculados en la Escuela de Peritos o Facultativos de Minas, alumnos que procedían de los trabajadores de la mina que, con un gran deseo de superación, querían elevar su anhelo de alcanzar una titulación académica más destacada aunque dentro de la modestia.

Por lo que respecta a los inscritos en la Escuela de Comercio, estos eran bien hijos de comerciantes, o bien aspirantes a contables para colocarse en un banco o empresa. Recuerda mi abuelo que la prueba de ingreso en el banco era bien sencilla. Se cogía el listín telefónico (los números de teléfono eran de 4 cifras) y en que sumase más rápida y exactamente, de cabeza por supuesto, la columna, se quedaba con la plaza. Recuerda mi abuelo que cierto contable bancario era capaz de sumar de cabeza, rápidamente y sin error, columnas de tres y cuatro dígitos al mismo tiempo, expresadas en pesetas y céntimos. El cuadro de caja se verificaba todos los días, y los apuntes pasados parsimoniosamente a plumi-lla... Como puede verse, la imagen del pobre contable Cratchit, el empleado del mísero y avaro prestamista Scrooge, éste último redimido "in extremis" por los espíritus en "Canción de Navidad", el célebre relato Dickens, no es tan lejana en el tiempo, aunque las omnipresentes calculadoras y programas informáticos nos lo hagan creer. Firme partidario de la suma de cabeza, D. Manuel ve en ello la

causa, por ejemplo, del éxito de los informáticos hindúes en nuestros días, tan cotizados, puesto que a ellos, en su etapa formativa escolar, no se les deja pulsar una tecla, o simplemente no tienen oportunidad de ello en las zonas rurales, hasta que no dominan por entero el cálculo mental. Discrepo con mi abuelo en ese particular, por la simple razón de que yo con los números fui siempre un completo prodigio.... de negación!

Por su parte, los alumnos que se decidían por su asistencia a la Universidad tenían que desplazarse por fuerza a Sevilla cuando no a Madrid, y esto ya requería unos desembolsos económicos que no estaban al alcance de todas las familias, ya que las becas y los auxilios de estudios eran muy pocos para fomentar apreciablemente las vocaciones estudiantiles.

De su etapa formativa como alumnos de "La Normal", recuerdan mis abuelos con emocionada añoranza su instrucción como docentes en ciernes con arreglo al conocido como "Método Decroly", ideado por el médico y psicólogo belga de ese nombre (Renaix, 1871, Bruselas, 1932), quien en 1907 fundó "L'École de l'Ermitage", centro experimental de reconocido prestigio internacional, el cual nació bajo el lema: "L'École pour la vie et par la vie" (La escuela para y por la vida).

En aquella época debe recordarse que, de los Estudios Primarios, se accedía al Bachillerato Elemental, que duraba cuatro cursos y que se desarrollaba normalmente entre los diez y los catorce años. Mi abuelo era del parecer de que un niño en esa edad no debía estar en manos de siete catedráticos de instituto, cada uno con sus propias características, sino que era más pedagógico la enseñanza impartida por un solo maestro o, a lo sumo, dos, lo que supone una diversidad de materias unificadas en un único profesor. La dificultad se presenta cuando este único profesor tendría que poseer una preparación en asignaturas muy diversas, además de buenas dotes pedagógicas. Hay que destacar que con este método se atiende más la forma de enseñar que a los conocimientos en la materia, sin que esto último se pueda desdeñar.

El "Método Decroly" en su aplicación práctica se basaba en los llamados "Centros de Interés" y consistía en tomar una lección o tema como núcleo alrededor del cual giraban las restantes materias, en número programado. Las asignaturas en los cuatro primeros cursos eran fundamentalmente Gramática Española, Lengua Latina, un Idioma moderno y Geografía e Historia, en el área que se denominaba Letras, mientras entre las Ciencias se comprendían las Matemáticas y Ciencias Físicas y Química, así como las correspondientes a la Naturaleza. Eran muchas asignaturas y algunas no muy aptas para alumnos de

diez años como ocurría con el latín; asimismo los alumnos estaban agobiados por la falta de tiempo no sólo para relajarse con un merecido recreo, sino para disponer de algunas horas para el estudio y ordenación de sus trabajos. Todas estas circunstancias me llevaron a tratar de resolver estos problemas, que agotaban a los alumnos sin que se obtuviera el resultado apetecido.

Recuerda mi abuelo el desarrollo en concretamente de dos de esos llamados "Centros de Interés" en su etapa formativa, el de Gramática y el de Matemáticas. En cuanto al primero de ellos, en dicho Centro de Interés se explicaba dicha materia de letras con mucha atención, no solamente la teoría, sino practicando la lectura, comentando textos, haciendo ejercicios de redacción, análisis morfológicos y sintácticos y tratando más de conseguir una formación intelectual que de adquirir conocimientos. Esta asignatura se desarrollaba durante tres horas en días alternos de cada semana y a su alrededor, pues se trataba de "centros", giraban los Idiomas, la Geografía y la Historia. Todo este núcleo se desarrollaba en dos horas semanales, también en días alternos incluyendo las correspondientes prácticas. Es decir, con nueve horas semanales había suficiente tiempo para desarrollar el área de Letras con toda comodidad y eficacia.

Otro "Centro de Interés" lo constituía las Matemáticas, con tres horas semanales en días alternos. Se procuraba fundamentalmente la formación del alumno estimulándole a razonar, a analizar muchos ejercicios, utilizando tanto el método inductivo como el deductivo, y no olvidando que la Aritmética y la Geometría razonadas eran los vehículos más aptos para alcanzar una disciplina intelectual y una formación adecuada. Las restantes asignaturas de Ciencias, como Física, Química o de la Naturaleza, consumían otras dos horas con sus respectivas prácticas, es decir, con nueve horas semanales.

Hay que destacar que cuando se había conseguido modelar la capacidad intelectual del alumno y creado en él un hábito de estudio, a base de razonar y no de memorizar, el tiempo diario se reduce en progresión sorprendente, que sólo puede valorar el profesor que ha aplicado estas ideas. Así podemos decir que con 18 horas semanales había suficiente tiempo para explicar todas las materias citadas y quedaban 12 horas semanales para el estudio. Con este método se obtuvieron excelentes resultados, de manera que mis abuelos aun estiman interesante utilizar estas experiencias, puestas al día, recalcando siempre que llevar a efecto este método de enseñanza hay que contar siempre con maestros preparados y de elevado nivel intelectual.

A mis abuelos les tocó vivir la época difícil de la contienda y la posguerra. Mi

abuelo dice, con la voz de la experiencia, que las guerras son peligrosas siempre, pero particularmente peligrosas cuando comienzan y cuando acaban. Muchos maestros de valía, ajenos a toda inquietud política, vieron sus carreras arrumbadas en el mejor de los casos porque (caprichos de la historia), sus títulos estaban encabezados por la expresión "República Española". Mis abuelos, apolíticos militantes, se vieron constreñidos, como otros muchos, por tan injusta como inevitable trampa. Primero vino la desposesión de sus estudios, después, como castigo más ladino aun, la concesión de destinos imposibles. Así, a mi abuela, natural de Huelva y afincada en dicha ciudad, la destinaron a un pueblo de Albacete llamado Cañada Juncosa. El Delegado de Educación en Albacete se empeñaba tercamente que mi abuela acudiese a tomar posesión de su plaza personándose en la escuela del referido pueblo... durante la famosa helada de la época en donde se llegaron a superar más de 20 grados bajo cero!! Recuerda mi abuelo que el agua de la bayeta, que el camarero pasaba sobre las mesas de mármol mientras consumían su achicoria (que al menos estaba caliente), se helaba. Tardaron más de cuatro días en hacer ese recorrido en tren de una punta de España a otra, liados en una manta y con una botella de coñac. El tren se paraba por falta de carbón, porque rondaban los "maquis".... Una odisea, hasta que llegaron hasta Albacete Capital, y ahí hubieran perecido congelados, si no es porque un paisano de Huelva, que casualmente trabajaba en el Gobierno Civil albaceteño, movió algunos hilos para dispensar a mis abuelos de un penoso viaje por la helada estepa manchega hasta el pueblo de Cañada, de manera que, felizmente tras lo mucho padecido, mi abuela pudo firmar dichosa la toma de posesión en el mismo Albacete. "Nunca fuimos a ese pueblo de Cañada Juncosa", recuerda mi abuelo, "pero alguna vez, por curiosidad, y con las comunicaciones de ahora, me gustaría visitarlo".

La necesidad agudizaba el ingenio. Recuerdo otras curiosas anécdotas, graciosas y penosas al mismo tiempo (bueno, graciosas si no se viven directamente, se entiende). Mi abuela tenía una hermana soltera, Rafaela, a la que apuntaron como "Rafael" en su cartilla de racionamiento. ¿La razón? Porque como varón tenía derecho a una ración de tabaco de la que daba cuenta mi abuelo, dado que para las mujeres no existía tabaco racionado. Pasatiempo doméstico habitual era quitar las estacas a dicho tabaco, así como retirar los chinos que se escondían traicioneramente entre las legumbres. Cuenta también mi abuelo que al llegar a una fonda en un pueblo de su comarca, tuvo que pasar la noche sentado.... al descubrir la cama, la misma bullía, literalmente, de chinches!! Muy típico de

mi abuela Pepita: cuando alguno de sus cuatro nietos nos quejamos por alguna contrariedad, ella responde lacónicamente.... "es lo que pasa por haber tenido una vida tan cómoda".

Entre estos y otros avatares, la consecuencia, entre muchas otras, fue que España se despobló de maestros en el primer tramo de la posguerra. Sin embargo, el Régimen salido de la contienda supo enmendar la plana a tiempo. A las desgracias de la guerra se unió la lacra del analfabetismo. Y resultó que, cuando esta juventud desamparada en el orden cultural, se incorporaba al ejército, lo convertía en un ejército de analfabetos, cayendo entonces los mandos militares en la cuenta de que un soldado analfabeto es un soldado ciego (no puede ni interpretar un mapa, ni leer los indicadores de las carreteras, por ejemplo). Como este estado de cosas no podía continuar, el Régimen dio marcha atrás y comenzó una intensiva campaña de alfabetización, en la cual muchos docentes fueron excarcelados y mandados a dar clases de lectura, escritura y cuatro reglas en los cuarteles, eso sí, bajo estrecha vigilancia. Mis abuelos recuerdan vívidamente esos años 40 (para nosotros en blanco y negro), con las secuelas de la posguerra, miseria, enfermedades, hambre, etc., lo que creaba un ambiente general de pesimismo y dejadez. Creo que en estos momentos debió resultar casi imposible anidar en el alma un atisbo de optimismo y esperanza. Sin embargo, mis abuelos creyeron en el vigor y en la energía que latía en los corazones de la población española de aquellos tiempos. Concretamente mi abuela Pepita conserva como una alhaja sus viejos cuadernos escolares, en los que recogía las memorias que hacía a final de curso, y en donde relataba las incidencias acaecidas en el año escolar. De dichos lejanos recuerdos se deduce que el sueldo que tenían los funcionarios docentes, y esto no es una exageración, daba escasamente a una familia, y no demasiado numerosa, para desayunar, de modo que para vivir el resto del día había que buscárselas con trabajos extraordinarios que agotaban la salud de los que lo efectuaban. Recuerda mi abuelo de cierto maestro de la época que únicamente tenía un traje negro para todo el año, con el que iba a dar sus clases, y que su esposa planchaba y dejaba impecable día tras día.

Todo parecía ir en contra pues del ansia de estudio y saber. Y más aun cuando los que participaban en el mercado negro, los vulgarmente conocidos como "estraperlistas", ganaban en unas horas más que un funcionario de la enseñanza en todo un año de trabajo. Pero mi abuelo concretamente, optimista por antonomasia, y dotado de una visión de futuro muy poco común, advirtió al momento un rayo de esperanza, precisamente en ciertas pautas de esos especuladores.

Y era que este oscuro traficante, el "estraperlista", a menudo analfabeto, no enseñaba a su hijo esta ominosa práctica, sino que por el contrario lo enviaba al colegio y aun más a la Universidad, y se preocupaba por la situación docente de su hijo mucho más que muchas personas de vida igualmente desahogada, por desgracia, los menos, pero que presumían de honestos, y quienes tildaban al estraperlista de nuevo rico o patán. Estos hechos convencieron a D. Manuel de que el país resucitaría como el Ave Fénix de sus propias cenizas, que se acabaría el analfabetismo y que ello acabaría trayendo por resultado, a la vuelta de los años, un desarrollo sorprendente. Igualmente, cuando en los años 50 el paro y la escasez de medios eran agobiantes, y la emigración se hizo imprescindible, el trabajador víctima de estos hechos no tenía reparo en expresarse, según palabras textuales de D. Manuel, en estos duros términos: "Yo educaré a mis hijos a la europea, y si para ello tengo que trabajar 20 horas diarias, emigrar, e incluso robar, y perdone usted la expresión, lo haré, pero mis hijos no serán peones como yo, sino profesionales formados o universitarios destacados". Mi abuelo Manolo se regocija al comprobar lo exacto de profecía. Aun recuerda la historia del emigrante que insistía en tomar el tren para Alemania de noche; preguntado por mi abuelo sobre ese desconcertante particular, el emigrante respondió que quería dejar a su familia dormida y no pasar el amargo trance de despedirse de ellos, porque de otro modo se vería incapaz de emprender el viaje.

Dejaré que sean las propias palabras de mi abuelo las que pongan fin a estas líneas. Lo que a continuación viene procede extractado literalmente de una conferencia por él pronunciada en el Curso 1944-1945 ante una Asamblea de Maestros, en los tiempos en que fue Director tanto del recordado "Colegio de Empleados Ferroviarios" de Huelva como de la Escuela de Comercio.

Dice el viejo maestro: *"En nuestros días con el nuevo rumbo que ha tomado la Economía y la Técnica, el procedimiento de trabajo y el aprovechamiento de todas las aptitudes, ha planteado problemas a la humanidad, a los que la escuela como preparación para esa forma de vivir no puede ser ajena. Si bien debido a los adelantos, las necesidades del momento han desbordado y dejado atrás a la Escuela que debe seguir en todo momento al progreso, preparando a la juventud para integrarse en ese engranaje complicado que constituye la sociedad moderna.*

No quiero al hablar de este tema tocar la formación patriótica y moral de la juventud, sobre esto, que es la base de toda educación ya han disertado o disertarán voces más autorizadas que la mía. Pero aún dando prioridad a esa formación que debe ser el mejor adorno de la juventud y el fin primordial que la Escuela debe seguir,

yo quiero hablar de la preparación técnica de los escolares que también es un aspecto al que la escuela no puede volver la espalda.

Sin que me pare a analizar las causas y sin que me atreva a afirmar si es para bien o para mal hay un signo que domina todas las actividades humanas supeditando la política y todas las manifestaciones de la vida a su tiránico dominio: La Economía. Las cosas han variado totalmente en este aspecto borrando las características peculiares de cada pueblo en el aspecto económico y social y tendiendo a una uniformidad cuyo denominador común se conoce con el nombre de nivel de vida. El aislamiento económico de la aldea o de la nación que se bastaba con sus propios medios y se consideraba satisfecho con sus propios productos ha desaparecido. La aviación ha borrado las distancias y antes que la tierra de un giro sobre sí misma están salvadas las mayores distancias, pudiendo estar presente en tan poco tiempo en los distintos países. Igualmente el progreso de la técnica ha acabado o está a punto de acabar con el trabajo lento y rutinario del artesano autónomo. Cuando los trastornos de la guerra desaparezcan, la competencia comercial y las teorías de Taylor y Fayol unida a la fabricación en serie de Ford pondrán en peligro muchos hogares de artesanos que tendrán que adaptarse a la nueva manera de vivir y trabajar si no quieren ser arrollados por las incontenibles carreras del progreso. Pero esta técnica necesita un material humano preparado que en todo momento será mucho más decisivo que la más perfecta y complicada de las máquinas. Formar ese elemento de acuerdo con los principios predominantes es labor que la escuela tiene que acometer con toda decisión, si quiere cumplir su hermoso fin.

Pese a todo lo que se quiera decir, la Escuela no es más que la reunión de niños y maestros asociados para cumplir el fin de la Educación. Y donde quiera que se encuentre un maestro consciente de su deber y apto para desempeñar su importantísima misión y unos alumnos dispuestos a asimilar su enseñanza, por el solo hecho de la concurrencia de estos dos factores, habrá Escuela y buena Escuela, aunque se escasee de otros medios materiales muy dignos también de tener en cuenta.

Teniendo en cuenta estos dos factores primordiales vamos a estudiarlos y ver si responden a las necesidades del momento, situándolos en la coyuntura histórica actual, es decir, haciendo un estudio con el medio que le rodea y sus necesidades y no aisladamente ni con la espalda vuelta a las realidades de la vida.

En todo el engranaje de la educación es el niño quien merece la suma atención. El niño es el factor primordial de la educación, es la materia plástica que convenientemente moldeada ha de estar en perfectas condiciones para cumplir su cometido en la vida tanto en el orden moral como material. Surgen ante el análisis de los

hechos la pregunta de que si el niño español está realmente en condiciones de recibir las enseñanzas que el momento reclama. A ella tengo que contestar sin duda alguna afirmativamente. En nuestros trabajos de Enseñanza Secundaria hemos podido comprobar con satisfacción la facilidad de asimilación que el niño español tiene para los más difíciles problemas de la enseñanza y a nuestro juicio puede prepararse en tan buenas condiciones como tengan los más capacitados tanto en el orden intelectual como en el técnico y manual.

No cabe duda que el niño español no tiene que envidiar a nadie en inteligencia si bien, tiene en contra cierta indolencia y desorden propio de los habitantes de los países meridionales. Tendencia digna de tenerse en cuenta por el maestro para corregirla en lo que sea posible. Como resumen de este estudio podemos llegar a la feliz conclusión de que el elemento que el maestro va a moldear es realmente acto para que se consiga el mayor éxito en su formación. Y hasta podía afirmar, basado en testimonios observados por autoridades indiscutibles de la enseñanza primaria española, que el ambiente es más propicio en nuestra patria para una formación moral y técnica que en el resto del occidente europeo. Factor digno de tener en cuenta en el problema que nos ocupa es la actitud de la familia ante los hechos del momento. Como he hecho al hablar del niño, en este aspecto también me siento optimista, creo que en general la familia española está en perfectas condiciones de afrontar el grave problema de la educación. Y salvo algunas excepciones, me atrevo a afirmar y las estadísticas lo comprueban, un ansia mayor por parte de los padres de que sus hijos tengan una carrera o una hermosa profesión.

Y esta actitud es muy digna de ser estudiada, pues cuando los intelectuales nos quejamos de que no vale la pena estudiar una carrera por los muchos sacrificios de todo orden que requiere y la escasa remuneración que reporta; cuando a cada momento decimos que se gana más vendiendo tabaco en una esquina y cuando a los intelectuales nos preocupa el porvenir de nuestros hijos y pensamos en profesiones más lucrativas, precisamente el negociante afortunado que no tiene una formación moral ni intelectual adecuada mira en sus ratos de ocio a su conciencia y al verse desposeído de la hermosa prenda de la cultura siente el frío aterrador de la ignorancia y nos entrega a sus hijos para que no padezcan de ese mal que ellos por su falta sienten mejor que nosotros. Y también es digno de destacar que cuando las necesidades económicas son más apremiantes, y cuando una enorme parte de nuestras preocupaciones se consumen pensando en la forma de mantener encendida la cocina o en la manera de salir a la calle con el decoro que la dignidad de una profesión requiere, nos aferramos al perfeccionamiento de nuestros hijos y faltará quizás lo

más necesario para el sustento, pero no faltará el libro ni la hora íntima del hogar en que el padre tratará de transmitir a sus hijos los pocos o muchos conocimientos que posee.

Quiero hacer aquí un inciso, puesto que me dirijo a los maestros para destacar el sublime sacrificio que en la lejanía de la aldea o del pueblo hacéis en pro de vuestros hijos, luchando con la escasez de medio, la falta de libros o la deficiencia de vuestra preparación muy apta para la Enseñanza primaria pero insuficiente para las diversas materias que hoy se exigen en un Bachillerato o en estudios similares. Esto hace que vuestro sacrificio sea sublime y penoso hasta el límite. Por ello, yo desde este lugar os brindo el afecto y el apoyo de mi cargo y si alguna vez necesitáis de él, encontréis en mí toda la colaboración que os puede prestar un compañero que comparte vuestros problemas y vuestros anhelos.

La colaboración de la familia en la marcha de la Escuela y de la formación del niño resulta crucial. Sé que en el pueblo el muchacho falta más a clase que en la ciudad, lo que se debe entre otras causas a que en el taller no admiten a los niños hasta después de la edad escolar, mientras en el pueblo ayuda al padre en las labores del campo a una edad muy temprana, lo que dificulta grandemente su asistencia a la escuela. También este problema tiene solución al menos en gran parte, por un lado prohibiéndose a los padres emplear a los niños hasta cierta edad obligándoles a asistir a la escuela o dando las clases a horas compatibles pero sin que ello requiera el exclusivo sacrificio del maestro, sino que éste en sus horas extraordinarias tenga la remuneración que cualquier operario con menos motivo y dignidad percibe. El beneficio del que ya disfruta el niño de la ciudad, debe extenderse al del campo con el necesario apoyo de las autoridades.

Ahora vamos a hablar del maestro y vamos a procurar situarle en el momento actual, estudiando la posibilidad de su adaptación a las tendencias y necesidades de la vida moderna. ¿Qué exigen los momentos actuales y qué esperan de los maestros para que los muchachos cumplan su cometido como parte integrante de una sociedad en franco progreso?

A la vista de las cifras aterradoras que dan a nuestra provincia el índice o porcentaje más alto de analfabetismo de la nación, parece que nuestra labor principal será acabar con esa plaga que al contemplarla nos enrojece de vergüenza al considerarnos en un plano de inferioridad con las demás provincias. Y así debe ser: el analfabeto en la vida moderna es más desgraciado que el hombre a quien le falta un sentido. Siempre ha sido necesario saber leer y escribir pero ahora mucho más; y no solo por lo que ello significa en el orden cultural y religioso sino también por la absoluta

necesidad de orden práctico que ahora se deja sentir con más fuerza que nunca. Hoy el analfabeto no tiene cabida ni en un ejército moderno. Cierta General norteamericano decía que un soldado analfabeto era un soldado ciego. Además con el control que hoy lleva el Estado de todas las cosas, y la cantidad de documento que tiene que manejar el más humilde aldeano unido a las exigencias de los seguros sociales hacen ineludible el saber leer y escribir.

Llegamos con esto a la conclusión de que el analfabetismo es una planta que hay que extirpar rápidamente de la conciencia de todos los pueblos. Pero sería pueril creer que con extirpar el analfabetismo el Estado español y el Magisterio se podían considerar satisfechos. Esto sería superar solamente un escalón en ese desnivel que nos separa de los pueblos que tienen dominado el problema. El maestro no puede conformarse en manera alguna con tan poca cosa y debe afrontar el problema con todas sus consecuencias. Lo mismo que hemos afirmado que no podemos concebir, como mínima aspiración, la existencia del analfabeto en la vida moderna, tenemos que hacer constar con gran satisfacción pues ello es signo de progreso en la marcha ascendente de los pueblos, que han quedado muy atrás en aquellos tiempos en los que creíamos que bastaba leer y escribir "para nuestro avío" y conocer rudimentariamente las cuatro reglas aún a costa de sumar con los dedos.

Acabar con el analfabetismo es cosa que incumbe primordialmente al maestro rural, pero este otro problema del perfeccionamiento del niño es materia que afecta de manera más directa al maestro de la ciudad. Si queremos analizar los hechos tal como son y nos queremos dar perfecta cuenta de nuestra responsabilidad en los momentos actuales, tendremos que afirmar y admitir como axioma, que al muchacho de la ciudad no le basta con saber las consabidas cuatro reglas. Incumbe también al Magisterio como elemento activo en la impulsión del progreso, transformar la rutinaria manera de aprender un oficio a los muchachos. Todos sabemos como ello tenía y aun tiene lugar. El niño aparecía un día por la tienda o el taller y se le entregaba una escoba o una carretilla para que hiciera los menesteres más bajos entre burlas y bromas de mal gusto de los mayores. Y cuando llevaba mucho años en el taller y sin que nadie le diera una explicación a fuerza de observar aprendía algo, por lo que había que tener verdadera vocación y fuerza de voluntad si quería aprender un oficio. No hay que hacer constar que muchos de estos muchachos jamás abandonaban la carretilla lo que les hacía trabajar toda la vida como peones, creándole un descontento permanente. Tenemos que acabar con este estado de cosas y esa es labor del maestro convenientemente ayudado y estimulado por las autoridades docentes.

La orientación profesional se impone con la fuerza arrolladora de la necesidad y

cuanto que el niño está en posesión de los conocimientos más indispensables hemos de dirigir sus pasos hacia la profesión que mejor cuadre a sus aptitudes innatas. Así con aquellos niños que vayan a dedicarse a la mecánica, la albañilería o la carpintería serán instruidos en el dibujo lineal e industrial, tendrán los conocimientos sencillos pero necesarios de matemáticas, física, geometría, etc., para poder pasar a la escuela profesional donde completarán su formación y el día que se presenten en un taller serán un oficial con todo el respeto y la categoría que su profesión requiere, sin que haya tenido que estar muchos años manejando la escoba. Y con los que vayan a seguir el camino del estudio el procedimiento será distinto. Los conocimientos serán más teóricos, haciendo hincapié en la investigación de las causas que producen los hechos, acostumbrándolos a razonar, a expresarse correctamente en la conversación y por escrito y en fin perseguir en las asignaturas una preparación más científica que práctica de acuerdo con el fin que perseguimos.

Quiero también destacar que son muchas las cosas que los niños tienen hoy que aprender y conviene seleccionar lo que realmente es necesario de lo que puede resultar superfluo. Milton afirmaba que era más conveniente lo práctico y hoy un muchacho se preocupa más por conocer algo sobre la energía atómica que por saber la ley de Newton. Es decir, al que va seguir una profesión le interesa más saber la aplicación de un conocimiento a la realidad que deducir las leyes de su fundamento lógico. Es un absurdo confundir al investigador de la ciencia con el técnico en una materia.

Ahora vamos a entrar en otro aspecto interesante del problema que nos ocupa. ¿Cuándo debe terminar la labor del maestro? Es indudable que la capacidad de un hombre no puede abarcar el gran número de materias que constituyen los programas de la segunda enseñanza, al menos con la extensión que se requiere y por tanto cuando el niño tenga que adquirir determinados conocimientos habrá que acudir al especialista de cada materia o al profesional de cada rama. Esto es cierto, pero a mi entender la dificultad está en qué momento el niño está capacitado para salir de las manos del maestro. No creo que deba ser antes de los trece o catorce años. Mientras el niño está en edad escolar debe ser instruido por un maestro. Hay que llenar el vacío que existe entre la enseñanza tal como se concibe hoy y la enseñanza media, y ese vacío debe ser eliminado por un maestro.

Las autoridades docentes ya se han dado cuenta de la importancia de este hecho y han creado las escuelas preparatorias en los centros de enseñanza media, pero aún hay que llegar más lejos y hacer que las materias que cursan los alumnos en los primeros cursos al menos de la enseñanza media sea explicada por maestros, pero no cabe duda que estos tienen que ser previamente seleccionados y preparados para el

fin que de ellos se pretende conseguir. Había que crear escuelas especiales servidas por maestros capacitados, lo que traería como consecuencia en las poblaciones donde existen centros de enseñanza media, que el niño con el maestro se desenvuelva con más libertad y que la enseñanza estuviera más adaptada a la edad escolar del alumno, siendo más pedagógica, aunque después fueran examinados por los Catedráticos. De esta forma se evitaría el grave error de entregar un niño de diez años en manos de ocho o más catedráticos muy preparados cada uno en su materia pero poco aptos para adaptar esos conocimientos a los alumnos pequeños, ya que no conocen la existencia ni remotamente de una asignatura que se llama Pedagogía. Para concretar diré, que los tres primeros cursos de Bachillerato y los dos primeros de la carrera de Comercio que debe ser a base de una ampliación de los conocimientos de la enseñanza primaria debían estar a cargo de maestros seleccionados.

Y estas ideas creo debían llevarse a efecto en los centros de población donde existen institutos de enseñanza media o Escuelas de Comercio, ¿ha pensado nadie en el beneficio que podría reportar a la enseñanza la creación de estas escuelas en multitud de pueblos, donde con mucha economía los niños debían cursar los primeros años de la enseñanza media sin desplazamientos costosos o los primeros pasos de las profesiones antes de desplazarse a los centros más superiores? Téngase en cuenta que entre otras muchas ventajas podría tener la de la selección. Un chico no debía pasar de las escuelas que preconizo si no tenía verdadera aptitud para el oficio o profesión que pretendiera seguir.

No sería mala manera de acabar con el triste problema tan generalizado del muchacho que dejó el pueblo para estudiar en el centro privado de la capital, de cuyo fracaso el padre no se ha dado cuenta hasta después de siete años de estudios infructuosos, pues no ha tenido control oficial en los estudios de bachillerato hasta el momento de realizar el examen de estado en la Universidad y si este no era superado, se quedaría el alumno únicamente con el hecho de haber aprobado el ingreso en bachiller. He podido comprobar y todos sois testigos de ello y aún os puedo citar nombres, quizás entre los presentes, que los muchachos preparados en los pueblos por maestros hasta los cinco primeros cursos del bachillerato han hecho un magnífico papel cuando han venido a la capital a preparar la reválida. Por lo tanto, el problema no es tan difícil ni descabellado como a simple vista pudiera parecer, en la mayoría de los casos sería dar estado legal a una situación de hecho que en realidad existe para gloria de muchos maestros. Lo que si entiendo es que no se trata de un problema para resolverlo en pocos días, las buenas cosas hay que madurarlas convenientemente.

Hasta aquí me he olvidado un poco de mi cargo de director y catedrático de la

Escuela de Comercio, así que me van a perdonar la insistencia con que voy a tratar el asunto haciendo constar que no voy a cantar las excelencias de esta rama de la enseñanza porque a cada uno le parece lo suyo lo mejor. No; es que como al principio les decía la Economía se ha convertido en la tirana más temible de los pueblos modernos. El comercio ha tomado un auge insospechado y el afán de las gentes de gozar de todas las comodidades antes reservadas a los privilegiados unido a las grandes exigencias de la vida moderna plantean un problema al que el maestro no puede permanecer ajeno. En un prólogo de un libro de Economía, leí no hace mucho, que esta asignatura era precisamente la que nadie debía ignorar por su importancia en la vida moderna, hasta el punto de que ponía como ejemplo el caso de que a un muchacho se le enseñara en el Bachillerato lo que era la pirita de la cual no iba a tener más noticias a no ser que fuera a dedicarse a la minería y aún en este caso sería para caer en el campo de la economía, en cambio no se le enseñaba lo que era un Banco del que forzosamente había de servirse en la vida ineludiblemente.

Añadiría además, que hay muchos niños que han oído hablar más de las letras de cambio que de las del alfabeto. Por eso no es extraño que la contabilidad, la tributación y los seguros sociales en las empresas absorban una cantidad de empleados mucho mayor que necesitaban antes y si bien al frente de una empresa grande hacen falta técnicos titulados, la empresa pequeña no puede con esa carga. Por ello, el maestro debía enseñar a sus discípulos los rudimentos de estas materias ya que muchos de ellos serán el día de mañana pequeños agricultores o comerciantes que tendrán la necesidad de estos conocimientos. Pero es más, el mismo maestro podría en horas compatibles con la escuela, dedicarse a llevar la contabilidad y la correspondencia en las empresas de la localidad o bien dedicarse a dar clase de lo mismo.

He pensado que sería muy conveniente celebrar unos cursillos para capacitar al maestro en quehaceres de tanta importancia, cuyos resultados serían beneficiosos no sólo para él, sino también para los alumnos y para las empresas.

La permanencia del maestro en el pueblo como avanzadilla del progreso le coloca en una situación muy adecuada para servir de enlace y comunicación del medio rural con la ciudad. Y no crean Ustedes, que la idea no ha merecido ya la atención de algunas empresas mercantiles, pues ya he visto en nuestros periódicos profesionales como las Compañías de Seguros trataban de organizar cursillos de capacitación entre los maestros para atraerlos al campo de la producción en esta actividad. Con gran clarividencia se han percatado del papel de consejero e introductor de nuevas ideas que el maestro puede llevar a cabo en el medio donde vive sobretodo si se ha sabido ganar por su laboriosidad y honradez el aprecio de sus convecinos. Donde

haya un núcleo cualquiera de población allí estará el maestro y con él un centinela de la civilización que tratará por todos los medios de mejorar la condiciones de vida del poblado haciendo que la luz de la verdad y el avance del progreso llegue a todos los rincones de la patria.

Por mucho interés que se tome el Estado por los problemas de la enseñanza nunca podrá llegar el centro de enseñanza media a todos los rincones del país y los chicos de la pequeña población se verán siempre en condiciones de inferioridad que solo podrá mitigar el maestro. Nosotros hemos pensado, sugerido por algunos maestros, organizar un cursillo de Contabilidad para que puedan perfeccionarse en esta materia aquellos maestros que en sus residencias se dedican a preparar alumnos para las Escuelas de Comercio y tropiezan con la dificultad de ser una asignatura especial de la carrera mercantil y de la que ellos naturalmente no tienen conocimiento.

En fin el maestro tiene que procurar por sus propios medios, perfeccionarse y escalar un puesto que le de la consideración y la estima a que tiene derecho por su augusta función. Tengan en cuenta que no es la profesión ni el título el que eleva a la persona sino al revés. Mi mayor orgullo es que cuando era un simple maestro sin oposición siquiera, gracias al trabajo que desarrollaba y al celo que ponía en el cumplimiento del deber llegué a tener una gran consideración social y si me aprietan un poco diré que bastante más que ahora porque estaba más en contacto con los familiares de los alumnos y tenía más tiempo para dedicarme a la formación de mis alumnos, conviviendo más con ellos.

Está bien que el maestro como clase procure todas las mejoras que estime debe alcanzar, pero hay algo más importante que todo eso y es que la conquista más firme y segura es la que hemos alcanzado con nuestros propios méritos porque esa no la puede dar ni quitar la publicación de un decreto. Hay que mirar un poco hacia dentro y no esperar con los brazos cruzados que la regeneración venga de fuera.

¿Es posible sin embargo alcanzar estas metas, o por el contrario se trata de una utopía? Este lugar es testigo de que es factible lo que digo. Y no se crean que se trata de un caso aislado ni mucho menos. Yo llegué a tener aquí casi una docena de maestros dedicados a la segunda enseñanza y jamás se me ocurrió traer un licenciado porque sabía de antemano que el resultado iba ser muy distinto. Con ello nosotros nos beneficiábamos, quién lo duda, pero al mismo tiempo prestábamos un gran servicio a las clases modestas haciendo que sus hijos cursaran una carrera u ocuparan un cargo decoroso en las oficinas de Huelva. Habíamos logrado la aspiración máxima de un padre: que el hijo fuera más que él, con lo que se daba por satisfecho de su

papel en la vida. No hay mayor alegría para un padre que ver a un hijo perito industrial si el fue un simple mecánico, o verlo profesor Mercantil, si él fue un simple oficinista. Nuestra profesión, como todas, y quizás más está muchas veces llena de ingratitudes y no se nos agradece la labor realizada, pero si miramos hacia dentro sentiremos la satisfacción del deber cumplido unido al orgullo de ver tanta gente, incluso, entre los que escuchan que son algo gracias a nosotros. Para mí, contemplarlos aquí o ver que me atienden cuando llego a una oficina es un placer tan grato, que es cuando verdaderamente me alegro de ser maestro, borrándose todas las amarguras.

Tenemos que aprovechar los momentos actuales, hay una baja general de los valores morales e intelectuales, pero al lado de ello hay un prometedor afán de cultura que tenemos que valorar si queremos sentir la satisfacción de cumplir con el deber que voluntariamente hemos echado sobre nuestros hombros. La Humanidad es como el ave fénix que resurge de sus propias cenizas y se funde en el crisol del dolor, donde se purifica y embellece todo lo que en la vida hay de hermoso. Y Muchas veces hay que convertirse en cenizas para resurgir. Por ello a pesar de todos los males que aquejan a nuestro tiempo no perdemos el optimismo y vemos brillar a lo lejos en la oscuridad de la ignorancia y la malicia de los tiempos aquella lucecita que guía al caminante del cuento manteniendo firme su corazón y viva su esperanza.

No despreciemos la importancia de nuestro papel en esta transformación porque del niño más inocente y menos maleado que el adulto es de donde tiene que resurgir la regeneración de la humanidad, y en eso la mano del maestro, es la llamada a dar la conformación más adecuada, para que el niño sea lo que esperamos de él, el ciudadano fiel a los principios de su patria, esperanza de una Humanidad mejor. Mejorando el maestro al ambiente se beneficiará a si mismo y hará que se sienta la necesidad de su profesión sin la cual y debidamente dotada no puede prescindir ningún pueblo moderno. Y para terminar os recuerdo una frase de Benavente que el maestro debe llevar siempre gravada en su corazón: En cada niño nace la Humanidad y no olvidemos tampoco que seremos artífices muy importantes en ese simbólico alumbramiento".

Sevilla, julio de 2006.

PREMIOS

IX

NOCHE DE SAN PABLO

PRESENTACIÓN

La IX Noche de San Pablo se propone unir la voz, la imagen, el color, el gesto, a esa llamada mundial que es la erradicación de la pobreza. Sumar voces, colores y compromisos para hacer posible un mundo más justo y humano y solidario.

Hacemos nuestras estas palabras:

"Somos la primera generación capaz de erradicar la pobreza"

¡Ahora es posible!

"Es necesario ahora un gran plan global de desarrollo endógeno. Se trata, por tanto, de conjugar mejor el verbo clave para un futuro distinto: compartir. Que los más prósperos, aislados en su barrio de la aldea global, sepan mirar más allá de los confines de abundancia. Que aprendan a comparar y a actuar en consecuencia. Ahora es el momento. Difícilmente encontraríamos otro más adecuado".

Federico Mayor Zaragoza



Premio de fotografía IX Noche de San Pablo.
Jesús López Guillén

RELOJES EN REDES

Suenan relojes a las diez y media. No son aquellos lánguidos de Dalí que se consumen en el tiempo; son los que agotan el tic-tac pausado, y nos despiertan algo más que unos ojos ya despiertos, que ven pero no miran.

Suenan relojes a las diez y media. Son los que abigarrados se cuentan atropelladamente los segundos unos a otros. No son aquellos invisibles de la niñez, que eran aquellos que contaban qué. Suenan relojes a las diez y media, y a las diez y media suena una voz: “Somos la primera generación capaz de...”

¿Es este un momento abracadabrante capaz de librarnos de las cadenas del conformismo?

Suenan relojes a las diez y media, y a las diez y media suena una voz: “Somos la primera generación capaz de erradicar...”

En este minuto eterno, entiendo que nos envuelve un trozo de magia finita... Y las agujas que tejen las horas me hablan, gélidas, de infinitas penas: de soledades impuestas, que no elegidas, de cuerpos que tienen por tejado el cielo, de pieles ajadas que no conocen caricias, de taimadas voces que prostituyen esperanzas, de vagabundos Quijotes que caminan nuestras calles con pies de asfalto, de presentes y olvidados compañeros que vuelan, que reptan, que nadan, de sombras que arropan las alegres aguas, de cielos que lloran lágrimas amargas, de un Sol que ya no tiene brazos, que sí puñales que se clavan en yermas tierras... En este minuto eterno, entiendo que nos envuelve un trozo de magia finita... Y sobre mí se cierne el compás caduco, y me cuenta al oído:

“Que traigo yo como equipaje
manos pequeñas y vacías.
¡Ay!, que tú, de grandes cebollas
llenitas, de Miguel Hernández

¡Qué vine a traerte un racimo
de palabras sin malabares
que jugar quisieran contigo!

Que en vuestros haberes hallaréis
ungüento que los surcos cierre.
Que para inmutarme no nací;
Que yo sí, para vestir tu piel.

¡Qué vuestros años frescos, ternes
dádivas de tiempo entreguen!”

Suenan relojes a las diez y media, y a las diez y media suena una voz. Cinco, cuatro, tres, dos, uno.

“Somos la primera generación capaz de erradicar la pobreza en el mundo”.

Ciencia 0-3. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil

SÍLVIA VEGA

Barcelona, Grao, 2006. 115 págs.

El aprendizaje de algunos temas del área de las ciencias experimentales "no está limitado a primaria o secundaria, y se pueden trabajar bajo el formato del juego y el descubrimiento". Este parece ser el argumento principal de este trabajo, en el que la autora considera que en la primera etapa de Infantil es posible abordar determinados aspectos científicos, no sólo con la idea tradicional de exploración del entorno y juego, sino con la realización de experimentos dirigidos y pequeñas deducciones por parte de los niños. Así, "la adquisición de las primeras nociones científicas (correctas o no), ya se producen en la primera infancia, y es fruto de un intercambio con el entorno próximo". Por eso, una acción educadora que aproveche estas inquietudes, puede conseguir no solo consolidar esas primeras nociones sino aproximar a la idea de cómo se genera el conocimiento científico, no como algo "terminado", sino sujeto a permanente revisión a la luz de nuevas experiencias.

El libro se estructura en torno a una serie de trabajos experimentales realizados en Barcelona en una escuela infantil de 0 a 3 años. Se presentan actividades sobre mezclas, disoluciones y algunas propiedades de los líquidos como flotación, viscosidad o cambios de esta-

do. Un buen número de fotografías ilustran el texto mostrando a los niños interesados y participativos al realizar los experimentos.

No obstante, no se trata de una simple descripción de experiencias escolares, sino que un componente esencial del ejemplar consiste en la fundamentación teórica de los contenidos. En este sentido, la presentación de las experiencias está salpicada de tablas donde se recogen las expresiones o actuaciones de los niños, los contenidos trabajados, la temporalización, algunas conversaciones maestra-alumnos, etc. También se muestran esquemas conceptuales de los distintos procesos seguidos. Además, toda la primera parte del libro consiste en una descripción de procesos relacionados con el método científico y ejemplos de su adaptación a la etapa de Infantil. Esta continua reflexión sobre el trabajo realizado hace que el libro pueda ser de interés no sólo para profesionales de la educación sino también para investigadores en didáctica de las ciencias.

A lo largo del texto es frecuente la aparición de términos como "construcción del conocimiento", "descubrimiento", "investigación", "mapas conceptuales" o "ideas previas". Estamos por tanto, ante la descripción de un ejemplo real de enfoque constructivista de la enseñanza de las ciencias en la etapa de Infantil.

JOSÉ EDUARDO VILCHEZ LÓPEZ

Psicología del desarrollo: el ciclo Vital

SANTROCK, John W.

Madrid, McGrawHill, 2006. 860 págs.

La Psicología del desarrollo de ciclo vital se centra en la evolución o cambio que comienza en la concepción y continúa a través de todo el curso de la vida. La mayor parte del desarrollo implica crecimiento, a pesar de que también contiene una decadencia, como es el caso del envejecimiento y la muerte.

Así que J. W. Santrock, (autor del manual "Psicología del desarrollo. El ciclo vital", 2006) va a explorar el desarrollo desde el punto donde comienza la vida hasta el momento en que ésta termina. Es interesante apreciar cómo a lo largo de las páginas de este documento te verás reflejado como niño, adolescente y te sentirás animado a pensar cómo aquellos años, influyeron en la clase de persona que eres hoy día. Te verás a ti mismo como adulto maduro y te sentirás alentado a pensar cómo tus experiencias presentes influirán en tu desarrollo a lo largo del resto de tu vida.

Por lo tanto, debemos estudiar el desarrollo del Ciclo Vital, porque posiblemente eres o serás algún día padre o profesor y tendrás la responsabilidad de un niño. Cuanto más aprendamos de los niños, mejor podremos tratar con ellos. O quizás esperas conocer algo más sobre su propia historia. Cualquiera que sean las razones, descubrirás que la perspecti-

va del Ciclo Vital ofrece una comprensión total de quiénes somos y cómo hemos llegado a ser de esta forma y a dónde nos lleva el futuro.

Se puede apreciar que el desarrollo, ciertamente es duradero y que la juventud no significa el final de la evolución. Los investigadores estudian cada vez más las experiencias y las orientaciones psicológicas de los adultos en diferentes puntos de sus vidas, sin hacer hincapié en los periodos de edad.

A lo largo de este manual descubrirás que se debe concebir la infancia como un periodo de la vida único y lleno de acontecimientos que conforma una base importante para una sana actitud psicológica en la edad adulta.

CRISTINA CARO

Historia del cristianismo III. El mundo moderno

ANTONIO LUIS CORTÉS PEÑA (COORD.).

Madrid, Trotta, 2006. 911 págs.

Este volumen es el tercero de la Historia del cristianismo, ambicioso proyecto que, en cuatro volúmenes, recoge y reconstruye la historia del cristianismo, desde sus orígenes hasta el mundo contemporáneo, editado por la prestigiosa editorial Trotta, en colaboración con la Universidad de Granada. Se trata de una obra colectiva, de clara perspectiva ecuménica, y escrita por especialistas

en diversas disciplinas: teólogos, filósofos, historiadores y filólogos.

El primero, dedicado al mundo antiguo, coordinado por Manuel Sotomayor Muro y José Fernández Ubiña, apareció en 2003. El segundo, sobre el mundo medieval, coordinado por Emilio Mitre Fernández, se publicó en 2004. El tercero, el que ahora recensamos, ha sido coordinado por Antonio Luis Cortés Peña. Entre los colaboradores de este volumen figura el recordado Antonio Domínguez Ortiz, prestigioso maestro de historiadores.

Este tercero está dedicado al mundo moderno. El volumen contiene una presentación, diecinueve capítulos, una bibliografía general y un índice de nombres. A través de estos diecinueve capítulos, otros tantos historiadores -todos ellos de gran prestigio y especialistas en sus materias- nos ofrecen los aspectos fundamentales del cristianismo vividos durante los siglos modernos (segunda mitad del siglo XV y siglos XVI, XVII y XVIII). Como nos dice el coordinador del volumen, Antonio Luis Cortés Peña, "los autores han buscado acercarse a los hechos historiadados con la máxima honestidad científica procurando llevar al mayor número posible de lectores los resultados de sus trabajos de investigación", (p.12).

Los dos primeros capítulos nos presentan los aspectos generales e introductorios de la época a estudiar: la crisis de la cristiandad occidental -con su continuidad con el Medioevo y el nacimiento de una nueva mentalidad- y el pensamiento teológico y la espiritualidad que tanta influencia tendrán en la for-

mación y obra de los reformadores. El dedicado a la crisis de la cristiandad ha sido escrito por Antonio Luis Cortés Peña y el que hace referencia al pensamiento teológico y movimientos espirituales en el siglo XVI por Rafael M. Pérez García.

Las Reformas protestantes serán el objeto de dos capítulos: el tercero, dedicado a Lutero y el luteranismo, y el cuarto a las otras Reformas protestantes -Zwinglio, Calvino y los calvinismos, reformas marginales o radicales y anglicanismo-. Los dos capítulos son obra de Teófanos Egido, prestigioso investigador de las Reformas protestantes. La Reforma y Contrarreforma católica, que ambos conceptos usamos actualmente los historiadores, han sido analizadas por Ricardo García Cárcel y Josep Palau i Orta, profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este capítulo quinto encontramos las Reformas católicas previas al tridentino, el concilio de Trento con sus consecuencias -reafirmación de la ortodoxia y renovación pastoral- y las nuevas Órdenes y Congregaciones religiosas.

Ante la imposibilidad de poder ofrecer una pequeña síntesis de cada capítulo de este volumen, simplemente enumeramos los temas tratados con sus respectivos autores: la Inquisición española, por Doris Moreno Martínez; el cristianismo y los inicios del capitalismo, por Bernat Hernández; las guerras de religiones, por José Javier Ruiz Ibáñez y Marco Pensi; la evolución de las relaciones Iglesia-Estado, por Fernando Negredo del Cerro; la religiosidad institucional y la popular, por Miguel Luis López-Guadalupe Muñoz; el esta-

mento eclesiástico, por Arturo Morgado García; las mujeres en el siglo de las reformas, por Isabelle Poutrin; las luchas doctrinales en el siglo XVII, por Antonio Domínguez Ortiz y Antonio Luis Cortés Peña; la fiesta religiosa, por León Carlos Álvarez Santaló; religión y cultura del libro, por Fernando Bouza; arte y cristianismo, por Juan Calatrava; el cristianismo en América, por José Luis Mora Mérida; las iglesias orientales y sus relaciones con Roma, por Manuel Sotomayor Muro; cristianismo e Ilustración, por Antonio Domínguez Ortiz y Antonio Luis Cortés Peña.

Este volumen, siguiendo la línea de los dos anteriores, pretende, y lo consigue con creces, ser una obra de referencia en la docencia e investigación universitarias. También pretende, y lo logra, acercar el estudio histórico del cristianismo a los lectores cultos, conjugando la sencillez narrativa con un contenido crítico y abundante en datos históricos. Cada capítulo incluye un apéndice documental, de gran interés para los lectores, y una bibliografía de la época estudiada. La bibliografía general (pp. 875-878) completa la ofrecida en cada uno de los diecinueve capítulos.

En definitiva, una excelente obra que pone al servicio de los profesores y alumnos de historia y del lector culto el devenir histórico del cristianismo, desde sus orígenes hasta el día de hoy. Libro de referencia obligada para teólogos, historiadores y, en general, para todas las personas interesadas en el estudio de la historia del cristianismo y de la Iglesia.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Diccionario enciclopédico de la época de la reforma

VARIOS AUTORES

Barcelona, Herder, 2005. 639 págs.

Siguendo la serie de obras relacionadas con temas teológicos y de historia de la Iglesia, iniciada por el Diccionario enciclopédico de los papas y del papado, (Barcelona, Herder, 2003, 607 págs.), y continuada con los dos tomos del Diccionario enciclopédico de historia de la Iglesia (Barcelona, Herder, 2005, 1415 págs), la prestigiosa editorial Herder nos ofrece este excelente Diccionario enciclopédico de la época de la Reforma, texto de capital importancia para los estudiosos de la teología y de temas relacionados con la historia de la Iglesia, especialmente con las Reformas protestantes y la católica.

Este volumen contiene los artículos recogidos en el *Lexikon für Theologie und Kirche*, en su tercera edición revisada y actualizada, en una obra que goza de gran reputación en el ámbito especializado. La presente obra contiene más de 600 entradas y nos ofrece el estado actual de la investigación en cada una de las entradas, en su contexto temporal y geográfico. Comienza con un registro dedicado a Acontius, humanista protestante italiano fallecido hacia 1567, y finaliza con uno sobre el Zwinglianismo, (pp. 625-628). En las primeras páginas encontramos la relación del equipo de redacción y de los colaboradores (pp. VIII-XI), un índice de abreviaturas y signos (p. XII) y una

relación de manuales, obras de referencia, diccionarios, enciclopedias, series y revistas (pp. XII-XV). El volumen finaliza con una Tabla cronológica, que nos ofrece una selección de los acontecimientos más importantes de la historia profana y de la Iglesia, y con un índice llamado Entradas integradas. Esta relación de entradas permite al lector encontrar rápidamente la información que desea.

El período histórico estudiado abarca desde finales del siglo XV, en los albores de la época de las Reformas -protestantes y católica-, hasta 1580 con la publicación del Libro de Concordia (pp. 121-123), que señala la formulación del proceso de formación de la confesión luterana.

La metodología empleada para cada registro es la misma. Debajo del nombre de cada entrada, aparece el desarrollo de la misma. Si el registro guarda relación con un tema importante de la teología o de la historia de la Reforma, se nos ofrece un esquema con sus respectivos puntos a tratar. Al finalizar el estudio de cada entrada, encontramos la bibliografía general con el autor de cada registro, seguida por un anexo bibliográfico, generalmente con los libros y artículos más recientes.

La edición castellana, traducida por Roberto H. Bernet, incorpora las cuestiones y biografías fundamentales para la comprensión de la Reforma en el ámbito del Imperio español. En las bibliografías de los distintos registros se han incorporado los títulos más recientes, dando prioridad a los que puedan ser más relevantes para los lectores hispanoparlantes.

En resumen, siguiendo la misma línea de los anteriores diccionarios, un excelente y cuidado volumen que ofrece a los lectores los principales términos y biografías relacionadas con la historia de la Reforma, el estado de la cuestión de dicha entrada y las tendencias de la investigación actual. Todo ello con una puesta al día de la bibliografía, que hace de este Diccionario enciclopédico de la época de la Reforma una obra de obligada referencia en este ámbito de la especialización. Libro que he utilizado con mucha frecuencia y recomendado a mis alumnos de historia general y de la Iglesia. Obra que recomendamos a teólogos e historiadores y, en general, a todos los estudiosos de la historia de la Iglesia, especialmente a los que centran sus trabajos e investigaciones en la época de la Reforma -protestantes y católica-.

Felicitemos a la prestigiosa editorial Herder por este volumen y le agradecemos que haya puesto a nuestra disposición este excelente instrumental de trabajo.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Grandes santos y fundadores. Atlas histórico

ANTONIO M. SICARI

Madrid, San Pablo, 2006. 259 págs.

Ediciones San Pablo ha dedicado una excelente colección a Atlas y libros relacionados con el arte o la historia de

la Iglesia. El primero que apareció fue el Atlas histórico del cristianismo, de Andrea Dué y con textos de Juan María Laboa, publicado en Florencia en 1997 y la edición española en 1998. El que ahora recensamos está dedicado a santos y fundadores. El texto original, *Atlante storico dei grandi santi e dei fondatori*, ha sido traducido por Constantino Ruiz-Garrido y Ezequiel Varona Valdivieso. La edición española a cargo de Pedro Miguel García Fraile, Juan Antonio López, Dulce María Toledo, José María Fernández, Álvaro Santos y José Luis Silván.

El volumen se abre con un registro dedicado al concepto de santidad. Es seguido por una Introducción (pp. 11-46). En ella se nos comenta las experiencias espirituales de los santos y las siete tipologías de santos: mártires, de la infancia eclesial, laicos, misioneros, pastores, contemplativos y santos de la caridad. Después de esta amplia Introducción, aparece el Atlas Histórico (pp. 47-257). El Atlas contiene 115 registros -uno dedicado a la Virgen y los restantes a los santos-. Un Índice Alfabético de los santos y una Relación de las Fiestas de los Santos mencionados -marianas y de los santos- ponen fin a esta obra.

El Atlas Histórico comienza con un registro dedicado a la Virgen María (pp. 48-59) y finaliza con la entrada sobre la Beata Teresa de Calcuta (pp. 255-257). En los primeros registros aparecen los santos relacionados con la vida de Cristo -San José, San Juan Bautista, San Pedro, San Juan, San Andrés, Santiago el mayor- y los de los primeros siglos de la his-

toria de la Iglesia -Pablo, Timoteo y Tito, Esteban, Ignacio de Antioquia, Ireneo de Lyon, Cornelio y Cipriano y Lorenzo-. También encontramos en las primeras páginas los Padres de la Iglesia -Atanasio, Basilio de Cesarea, Gregorio Nacianceno, Ambrosio de Milán, Jerónimo, Juan Crisóstomo, Agustín, Gregorio Magno y Juan Damasceno-.

Los santos fundadores de Órdenes y Congregaciones religiosas son los que concentran mayor número de páginas de este Atlas: Antonio Abad, Benito de Nursia, Columbano, Bernardo de Claraval, Domingo de Guzmán, Francisco de Asís, Clara de Asís, Ángela de Merici, Ignacio de Loyola, Juan de Dios, Teresa de la Cruz, Juan de la Cruz, Felipe Neri, Camilo de Lelis, José de Calasanz, Vicente de Paúl, Luisa de Marillac, Juan Bautista de La Salle, Pablo de la Cruz, Isabel Ana Bayley Seton, José Benito Cottolengo, Juan Bosco, Luis Orione, Antonio María Claret, Daniel Comboni, Francisca Javier Cabrini, Carlos de Foucauld y Teresa de Calcuta. Como podemos ver, no están todos los santos y fundadores de la historia de la Iglesia, cosa que sería imposible.

La metodología empleada para la mayor parte de los registros es la siguiente: biografía del santo o del beato, su obra y significado en la historia de la Iglesia. Todas las páginas del libro contienen excelentes ilustraciones de representaciones artísticas -frescos, pinturas, mosaicos, miniaturas, iconos, vidrieras, esculturas, retablos y arquitectura- reglas monásticas, manuscritos, mapas, paisajes y fotos actuales. Texto y láminas constituyen un apreciable e interesante recurso para el estudio de

grandes santos y fundadores de la historia de la Iglesia. Su estilo es sencillo y de fácil lectura, ya que va dirigido al gran público. Lo que no significa que carezca de rigor. Creemos que es una excelente obra para el conocimiento de la historia de la Iglesia desde la perspectiva de la santidad canonizada y desde el carisma propio de los fundadores.

MANUEL MARTÍN RIEGO

Cada palabra es una semilla

SUSANNA TAMARO

Barcelona, Seix Barral Biblioteca Formentor, 2005, 139 p.

Anima Mundi", "Ascolta la mia voce", "Respóndeme", "Fuera" son algunas de las obras en las que esta escritora italiana, que no se avergüenza de publicar en la revista "Familia Cristiana" o con la editorial San Pablo, nos regala sus palabras, profundas, reflexiones filosóficas sobre la vida, sobre nuestra sociedad.

Nacida en Trieste en 1957, descendiente de Italo Svevo, realiza estudios de Cinematografía y no es hasta 1978 cuando comienza y decide dedicarse a escribir; libros primeros que fueron rechazados. Sin embargo, cuando en 1994 publica "La cabeza en las nubes" gana el premio Elsa Morante. Más tarde con "Para una voz sola" gana el Pen Club Internacional e incluso recibe elogios del pro-

prio Federico Fellini.

Fue "Donde el corazón te lleve" (Seix Barral, 1994), el texto que le hizo más popular. En España, superó el millón de ejemplares vendidos y se le brindó gran éxito internacional corroborado con la publicación de Anima mundi (Seix Barral, 1997), que supuso su impulso definitivo.

Entre sus obras, ésta no es la más conocida, quizás, por su estilo literario. No encontramos en ella una historia, unos personajes con los que identificarnos. Sin embargo, como indica el título, podemos afirmar, que en cada palabra podremos encontrar semillas de inquietud, palabras que nos planteen dudas, palabras que nos animen a mirar "de otra manera".

Susanna Tamaro nos invita a un recorrido autobiográfico: ¿porqué es, lo que es?, ¿porqué es escritora?

En este sentido nos parece relevante su lectura, especialmente para aquellos que se dedican o están interesados en la educación.

No es escritora -apunta-, porque en la escuela se lo hayan enseñado, primado, favorecido (en realidad solo aprendió a escribir -dice- gracias a una maestra afectuosa y alegre). Y en la secundaria, para ella, "la escuela se transformó en una infinita plaga de humillación y aburrimiento".

"A lo largo de la infancia, y de la adolescencia he creído tener una inteligencia inferior a la media, opinión que, además, confirmaba el colegio. Entre los profesores y yo había siempre una invisible pared de cristal, no entendía

sus palabras, sus disertaciones, no entendía las preguntas y nunca sabía qué contestar" (Tamaro, 2005: 7)

Tampoco es escritora porque tuviera unos talentos innatos... De todas formas, como ella misma nos recuerda en el texto que comentamos, el colegio no suele reconocerlos: "grandes talentos, que por el contrario, se manifiestan con toda su genialidad fuera de sus paredes" (Tamaro, 2005: 9)

El testimonio de Susana Tamaro, lamentablemente no es único. Existen otros muchos como este en cuanto al papel de la escuela en la construcción personal, en el desarrollo de capacidades, en la potencialidad de cada uno.

Hemos de reconocer que muchos de los que hoy están en los medios, tienen poder, imagen o al menos dinero, no han pasado con éxito por la escuela. Para un número de alumnos -que parece cada vez hacerse mayor-, la escuela no tiene interés en la medida en que les reporta poco realmente para su vida... Cada vez oímos a más profesores que no saben rebatir las quejas de los niños cuando preguntan: "¿y ésto, ¿para qué sirve?"

Por eso cada vez son más también los pedagogos que insisten en la necesidad de que la educación cambie de raíz.

Lo más interesante del libro que nos ocupa es que podemos descubrir en él, importantes pistas para replantearnos la educación, una educación integral, una educación con sentido.

Susanna Tamaro, es escritora porque ha sido una persona paciente capaz de observar, de mirar desde la humildad (la única maneja de "ver"); porque ha "perdido" "tiempo" en pre-

guntar, en cuestionarse... ¿quién soy?; es escritora porque se ha tomado tiempo para escuchar y esperar, en un silencio, que hoy ha muerto -como ella dice-; y además, porque su curiosidad ha buscado respuestas "con los pies en el suelo [...] mirando lo que ocurre en la tierra" (Tamaro, 2005: 47-48); creciendo no solo en altura, también en profundidad.

Y todo ello, nos lo muestra desde su historia personal, la que nos hace ser lo que somos, ser quienes somos. Aprendiendo de la vida, de los que te rodean..., esfuerzo de construcción, que la escuela debe apoyar, indicando caminos, abriendo horizontes...

En este mundo de relativismo, que vive parlotando de tolerancia pero anula la diversidad; en este mundo de culto a la belleza...; nada mejor que sus propias palabras: "La belleza podrá cambiar el mundo sólo si los hombres logran verla de nuevo, pero para verla es necesario recorrer el camino que transforma el corazón del piedra en corazón de carne, el camino que elimina la opacidad de la mirada volviéndola viva y constantemente abierta al permanente movimiento del estupor. Ese camino que permite a los oídos ponerse a la escucha, rechazar el ruido y acoger el silencio. Acoger y esperar. Esperar con paciencia que el silencio hable con un 'suave murmullo' (Reyes I, 19, 12)

La belleza podrá salvar el mundo si las personas conscientes, las personas que tienen la capacidad de comunicar, logran comprender que el pensamiento, ahora más que nunca, debe ser transformación, y que enseñar a pensar significa, precisamente, enseñar a ver de manera distinta" (Tamaro, 2005: 135-136)

MARIA DOLORES CALLEJÓN

Entre pizarras y pantallas. Profesores en el cine.

ZAPLANA MARÍN, ANDRÉS.

Badajoz. Diputación de Badajoz, 2005. 652 pp.

La obra del profesor Zaplana muestra la representación que el cine ha hecho del entorno educativo en general y de la figura del profesor en particular. Su corpus de estudio está compuesto por más de doscientas películas, de los cinco continentes, desde 1930 a 2004.

Según nos dice el texto de la contracubierta, la escuela de ficción funciona como metáfora de la realidad social. El cine, como otros muchos autores han comentado, es un espejo de la época en la que se ha creado y en el que se han difundido, estereotipos relativos a los docentes. El profesor Zaplana nos ofrece el análisis y tipificación de estos arquetipos. Para ello se vale de un amplio número de películas que reflejan épocas, sociedades, ámbitos educativos diversos. Todo ello pasa rápidamente a través de estas seiscientas páginas: los internados ingleses, aulas y cine en España, las escuelas norteamericanas, violencia y discriminación racial, las educaciones británica y francesa, el cine poético de Yimou, el iraní, los tipos y arquetipos fílmicos de profesores: el profesor abnegado, el profesor "hueso", el comprometido, el manipulador, el gran profesor, etc. Aborda también la cuestión de género en los docentes. Son muchos los temas, espacios, arquetipos, que desfilan rápidamente ante

nuestros ojos. Valoramos la ingente selección y la recogida de un interesante material fílmico que muestra a los protagonistas y escenarios de las acciones educativas en un tiempo y espacio muy diverso. Notamos la ausencia de una reflexión más profunda de todo lo que estos filmes plantean. Pero es indudable que nos aporta una selección interesante de los aspectos educativos en el cine y cómo la realidad ha configurado este arte de nuestro tiempo.

CARMEN AZAUSTRE

NUESTROS COLABORADORES

Sara Salvatori

Licenciada en Letras con especialización demo-etno-antropologica en la Universidad La Sapienza de Roma (Italia). Doctorada con la tesis "Adolescentes inmigrantes. Identidad e integración socio-cultural en las casas ocupadas de Ostia" y Master en Políticas del encuentro y mediación cultural. Practica de los conocimientos y de los derechos para una nueva ciudadanía en contexto migratorio (Politiche dell'incontro e mediazione culturale. Pratica dei saperi e dei diritti per una nuova cittadinanza in contesto migratorio), organizado por la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad Roma Tre (Italia).

Vicente Llorent Bedmar Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE). Director de cuantiosos proyectos de investigación nacionales e internacionales, financiados por el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Educación y Ciencia, y la Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía, entre otros. Tiene numerosas publicaciones de libros y artículos tanto en España como en el extranjero.

Organizador de múltiples congresos a nivel nacional e internacional sobre inmigración, sociedad magrebí, y cultura de paz entre otros, subvencionados por Ministerios nacionales y entidades de reconocido prestigio como son: UNICEF, Fundación Santa María, UNESCO...

Verónica Cobano-Delgado Palma

Colaboradora Honoraria del Departamento e Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Diploma de Estudios Avanzados en el Programa de Doctorado "Educación y Sociedad" de la Universidad de Sevilla. Nota de Sobresaliente por unanimidad. Actualmente realiza la Tesis Doctoral en la especialidad de Educación comparada.

Alejandro Gómez Camacho

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Profesor de Enseñanza Secundaria, ha sido profesor del Departamento de Filología del CES Cardenal Spinola CEU del año 1992 al 2003 y actualmente es profesor del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide.

Federico Rodríguez del Ama

Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Psicólogo Clínico,. Especialista en Toxicomanías. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales (especialidad de Ergonomía y Psicología)

Aplicada). Master en Gestión de Recursos Humanos. Responsable del servicio de Psicología Clínica del Centro de Prevención y Rehabilitación Fremap (Sevilla). Orientador Profesional en el CES Cardenal Spínola CEU y profesor en el mismo centro de la asignatura de Relaciones en el Entorno de Trabajo. Colaborador en diversos Master de la Universidad de Sevilla, en el Colegio Oficial de Psicólogos y otros. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y un capítulo sobre Carga Mental en colaboración con el colegio de Psicólogos para la Junta de Andalucía.

Diego Espinosa Jiménez

Maestro y Licenciado en Psicología. En la actualidad desempeña las funciones de Director Académico del CES Cardenal Spínola CEU. Sus líneas de investigación gira en torno a los procesos cognitivos.

Isabel M^a Granados Conejo

Licenciada en Psicología y en Pedagogía. Diplomada en Magisterio y en Teología. Suficiencia investigadora por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento de la Universidad de Sevilla. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola. Responsable del Departamento de Orientación. Autora de artículos y ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

José Antonio González Montero

José Antonio González Montero es maestro

en excedencia en la escuela pública desde 1978 y profesor de EEMM en institutos públicos andaluces desde 1992; inicia la enseñanza universitaria en 1994; se doctora por la Universidad de Sevilla en 1996. Durante seis cursos ha sido Profesor Colaborador en la Facultad de Educación. Universidad de Sevilla, Departamento: Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. Desde 1994 es profesor en el CES Cardenal Spínola CEU. Ha publicado artículos de enfoque lingüístico (estudios fonéticos, morfosintácticos, lexicológicos y sociolingüísticos) y didáctico (técnicas para el tratamiento escolar de la ortografía y de la modalidad andaluza) y el manual universitario Lengua Española. Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía-CEU, 2003. En la actualidad tiene en prensa la monografía Clase de Lengua: Trabajo con textos. Ha dictado conferencia e impartido cursos para profesores. Ha dirigido centros educativos y expuesto sus puntos de vista en numerosos congresos sobre Lingüística y Didáctica de la Lengua.

Francisco Pérez Fernández

Doctor en Filología por la universidad Estatal de Nueva York (Stony Brook, 1991), Máster en Teleformación (Universidad de Sevilla) y Diplomado en Estudios Avanzados en Tecnología Educativa por la Universidad Rovira y Virgili (Tarragona, 2006). Desde 1995 es Profesor de asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en el CES Cardenal

Spínola CEU (Sevilla). En la actualidad es Jefe del Servicio de Nuevas Tecnologías y Publicaciones del mismo centro. Sus líneas de investigación se orientan al estudio de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria y aplicaciones didácticas de software social.

José Luis Luceño Campos

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias de la Educación. Experto en Didáctica de la lengua. Logopeda. Inspector de Educación. Es autor, entre otros títulos de numerosos artículos y libros de didáctica de la lengua: Guía de comprensión lectora para profesores de primaria., Cuadernos de comprensión lectora, Educación Primaria, 7. Aprendo a leer y escribir o didáctica de las matemáticas como Número y las operaciones aritméticas básicas, el: su psicodidáctica.

M^a Teresa Escobar Benavides

Licenciada en Ciencias Físicas por la Universidad de Granada, estoy trabajando en la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola desde el curso 1992-93 en el área de CC EE. Durante los primeros cursos mi docencia se centró en Física, Matemáticas y conforme me fui formando se amplió a Didáctica de las Ciencias Experimentales o Naturales; siendo actualmente esta disciplina la que ocupa el mayor tiempo de mi trabajo.

José Eduardo Vilchez López

Licenciado en Química (Universidad de Sevilla, 1988). Doctor en Química (Universidad de Sevilla 1993). Desde el curso 1993-94 forma parte del CES Cardenal Spínola CEU, impartiendo docencia en asignaturas de ciencias experimentales y didáctica de las ciencias en Magisterio. Ocupa los cargos de Jefe de Especialidad de Ciencias (1995-98), Jefe de Especialidad de Ed. Primaria (1998-) y Coordinador del Área de Ciencias Experimentales y Matemáticas (2003-). Líneas

de investigación: Síntesis orgánica. Química de carbohidratos y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

José Ignacio Seco Gordillo

Doctor en Biología por la Universidad de Sevilla desde 1999. Una vez Licenciado en Ciencias Biológicas por esta misma Universidad en 1989, amplía su formación académica en el campo del medio ambiente, en el que cabe destacar: Master en Salud Ambiental por la Universidad de Puerto Rico en 1991, Diplomado en Ingeniería y Gestión Ambiental por la Escuela de Organización Industrial del Ministerio de Industria y Energía en 1994. En la actualidad es profesor del Área de Ecología del Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales de la Universidad Pablo de Olavide.

José Pedro Aznárez Lopez

Licenciado en Bellas Artes. Licenciado en Historia del Arte. Profesor de Artes Plásticas y Diseño. Miembro del Grupo de Investigación "Arte Plástico" (de la Universidad de Sevilla) y del GT Res Contemporánea (del CEP de Sevilla). Asesor de formación del Centro del Profesorado de Sevilla. Coordinador de la revista Red Visual. Ponente en diversos cursos de formación del profesorado. Autor de textos en temas de arte y educación.

M^a Dolores Callejón Chinchilla

Licenciada en Bellas Artes. Suficiencia investigadora por el Departamento de Didáctica de la expresión, musical, plástica y corporal de la Universidad de Sevilla. Profesora de Secundaria y Bachillerato. Profesora del C.E.S. Cardenal Spínola CEU. Coordinadora de la revista Red Visual. Autora de artículos y ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

Ana M^a Montero Pedrera

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Ciencias de la Educación, por la Universidad de Sevilla. Ha desempeñado los cargos de Directora del Departamento de Teoría e Historia de Teoría e Historia de la Universidad de Sevilla y Miembro de la Junta de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación así como de la Comisión de Biblioteca de la misma facultad y de la Comisión para la Convergencia Europea Directora del Departamento de Teoría e Historia de Teoría e Historia de la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación "Recuperación del Patrimonio Histórico-educativo sevillano (G.I.P.E.S.) de la Universidad de Sevilla, Plan Andaluz de investigación, y autora de numerosas publicaciones en el ámbito de Historia de la Educación.

Irene Hoster Cabo

Licenciada en Bellas Artes, diseñadora artística en Homa-Maho (Hoster y Marín, S.C.), empresa sevillana de Servicios para la Educación Preescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de Centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario específico. E-mail: info@homa-maho.com .
Página Web: www.homa-maho.com.

POLÍTICA EDITORIAL

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa abierta al diálogo, desde Andalucía a la comunidad educativa internacional. Propone en sus diversas secciones la investigación, la experiencia educativa, el intercambio de conocimiento y la memoria de mujeres y hombres que hicieron de su profesión educativa un paradigma de humanidad. Pretende ser una escuela abierta a todos, sin muros y sin fronteras.

La revista **Escuela Abierta** está dirigida a todos los docentes o investigadores, de cualquier ámbito educativo y a cuantos agentes sociales trabajan en la promoción y desarrollo humanos a través de la cultura y educación.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

Los artículos, ensayos o experiencias que se remitan para la consideración de su publicación deberán seguir las siguientes normas:

1. Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación.
2. En cada artículo, figurará en la primera página el título (español e inglés), autor/es. Dicho título no deberá exceder los 40 caracteres.
3. Además deberá aparecer un resumen de 80-100 palabras (6 líneas), en español e inglés (abstract). Se incluirán además 5 a 7 descriptores (palabras clave) en español e inglés (keywords).
4. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 15 folios a doble espacio por una sola cara. La extensión máxima es de 30.000 caracteres en total, con independencia de la configuración tipográfica utilizada, diseño y número de folios (equivale a 15 folios de 2.000 caracteres cada uno).
5. Los gráficos (tablas y figuras) no deben exceder de 5 y deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 150 pp.
6. Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original.
7. Si el texto lleva notas, se deberá teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento
8. Las referencias bibliográficas se colocarán al final del artículo, deberán seguir la norma UNE 50-104-94.

Monografías:

APELLIDO(S), nombre. Título del libro en cursiva. Responsabilidad subordinada*. Edición. Lugar de publicación: editorial, año. Extensión*. Serie*. Notas*. Número normalizado.

LOMINADZE, D.G. Cyclotron waves in plasma. Translated by A.N. Dellis; edited by SM. Hamberger. 1st ed. Oxford: Pergamon Press, 1981. 206 p. International series in natural philosophy. Traducción de: Cicklotronnye volny v plazme. ISBN 0-08-021680-3.

Parte de una monografía:

APELLIDOS(S), nombre. Título del artículo en redonda. En APELLIDO(S), nombre. Título del libro en cursiva. Responsabilidad subordinada*. Edición. Lugar de publicación: editor, año, situación en la publicación fuente.

MUÑIZ, J. Tratamiento quirúrgico del ulcus gastroduodenal. En MORENO GONZÁLEZ, E. (dir.) Actualización en cirugía del aparato digestivo. Madrid: Jarpyo, 1987, vol.IV, p.367-369.

Publicaciones seriadas:

Título de la publicación en cursiva. Responsabilidad principal. Edición. Identificación del fascículo (fechas y/o números). Lugar de publicación: editorial, fecha del primer volumen-fecha del último volumen. Serie*. Notas*. ISSN.

Communications equipment manufacturers. Manufacturing and Primary Industries Division, Statistics Canada. Preliminary edition. Ottawa: Statistics Canada, 1971- . Annual census of manufacturers. Texto en inglés y en francés. ISSN 0700-0758

Otras: que podrán consultarse en < http://bib.us.es/guias_old/referenciabib.asp>.

Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2 que puede consultarse en ESTIVILL, A. y URBANO, C. Cómo citar recursos electrónicos [en línea]: [Barcelona]: Universidad de Barcelona, Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació. [Consulta: 16 septiembre 2003]. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>.

ENVÍO Y RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

1. El autor debe enviar, en archivo adjunto, un resumen de su curriculum vitae que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto, correo electrónico y las líneas básicas de investigación.
2. Al recibir el original, **Escuela Abierta** acusará recibo del mismo. Los autores comunicarán su dirección, teléfono y correo electrónico.
3. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos a sus autores.
4. Los trabajos deberán enviarse a la dirección postal Revista Escuela Abierta, C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla). Teléfono 954 48 80 00 ó al Correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com
5. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de tres meses a partir de la fecha de recepción.

EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Los trabajos recibidos son evaluados mediante “referee” por el procedimiento de “doble ciego” por el Consejo Científico Asesor, que determina con un informe su aceptación o denegación en un periodo superior a tres meses.
2. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse no pertinentes a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

REVISIÓN DE LOS ARTÍCULOS

1. Una vez aceptado el artículo, los autores recibirán un juego de pruebas de imprenta y tendrán un plazo de 10 días para devolverlas debidamente revisadas a la sede de Escuela Abierta: C.E.S. Cardenal Spínola CEU, Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla).
2. Los autores recibirán cinco ejemplares de la revista donde se publique el trabajo presentado.