

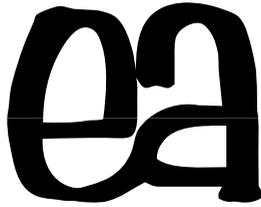


EA

Escuela Abierta
número 13 - 2010

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

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU



Escuela Abierta
número 13 - 2010

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

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU

POLÍTICA EDITORIAL

Escuela Abierta es una revista de investigación educativa abierta al diálogo, desde Andalucía a la comunidad educativa nacional e 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.

Escuela Abierta sigue un sistema de arbitraje para evaluar los artículos basados en revisión por pares doble ciego. Para ello recurre a un Comité Científico constituido por evaluadores externos a la entidad editora de la revista.

Escuela Abierta es una publicación que se edita anualmente.

Se permite la reproducción parcial de los artículos para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

Escuela Abierta no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

- Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación.
- En cada artículo, figurará en la primera página el título (menos de 120 caracteres), autor/es (nombres y filiación), así como un resumen de 100-150 palabras. Se incluirán además 4 a 7 descriptores. Toda esta información se presentará en español e inglés.
- La extensión máxima es de 40.000 caracteres en total (sin incluir espacios) ó 20 folios de 2.000 caracteres cada uno.
- Los gráficos o figuras, deberán aportarse en formato adecuado (gif, tif, jpeg) a una resolución mínima de 150 pp.
- En el caso de incluir notas, los números de llamadas deberán teclearse manualmente, entre paréntesis e incluir el texto de las mismas al final del documento.

- Las referencias bibliográficas se colocarán al final del artículo, siguiendo una adaptación del estilo APA (American Psychological Association) tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

Citas: (Arellano y Santoyo, 2010) o ... como indican Coll y col. (1993)

Referencias:

- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58 (3) 121-139.
- Lorenzo, M. y Farré, A. (2009). El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido en *VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp.342-345). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 24/01/2011 de [http://ensciencias.uab.es/congreso09/ numeroextra/art-342-345.pdf](http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-342-345.pdf)

Para más información consultar:

<http://www.apastyle.org/>

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 deberán enviarse al correo electrónico: escuelaabierta@ceuandalucia.com

4. El Consejo 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. Una vez valorada la adecuación a la política editorial, los trabajos recibidos son evaluados por revisores del Consejo Científico Asesor según el sistema doble ciego.

2. Los autores reenviarán el artículo revisado según las sugerencias de los evaluadores. Este proceso podrá reiterarse el número de veces que sea necesario

3. Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

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-e: escuelaabierta@ceuandalucia.com
<http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta>
ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Editan:

**Fondo Editorial de la Fundación
San Pablo Andalucía CEU y
CEU Ediciones**

Dirección:

Dr. José Eduardo Vílchez López.
Secretario:
Dr. Francisco Pérez Fernández.

Consejo editorial:

D. Diego Espinosa Jiménez.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dr. D. Miguel Julián Viñals.
Universidad San Pablo CEU.
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado.
CEU Ediciones.

Consejo de dirección:

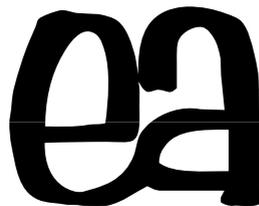
Dra. Carmen Azaustre Serrano.
CES Cardenal Spínola CEU.
D. Víctor Javier Barrera Castarnado.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dra. Marie D. Byrne.
CES Cardenal Spínola CEU.
D. Diego Espinosa Jiménez.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dr. Juan Holgado Barroso.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dra. Beatriz Hóster Cabo.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dr. Manuel Martín Riego.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dña. M^a Carmen Sánchez Sánchez.
CES Cardenal Spínola CEU.

Traducción al inglés:

Dra. Marie D. Byrne.

Diseño de portada:

Dña. Irene Hoster Cabo.



Escuela Abierta
número 13 - 2010

Distribución:

Dña. Inmaculada Rodríguez Núñez.

Comité científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez.
Universidad de Huelva.
Dr. Antonio Aguilera Jiménez.
Universidad de Sevilla.
Dr. Joseph M^a Alsina Roca.
Universitat CEU Abat Oliba Barcelona.
Dr. César Casimiro Elena.
Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.
Dr. Alejandro Gómez Camacho.
Universidad Pablo de Olavide.
Dr. José Antonio González Montero.
Inspección Educativa. Sevilla.
Universidad Pablo de Olavide.
Dr. Higinio Marín Pedreño.
Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.
Dr. Enrique Martín López.
Instituto de Estudios de la Familia.
Universidad CEU San Pablo.
Dr. Manuel José Martín Polvillo.
Prof. IES de Sevilla e Investigador.
Dr. Antonio Mendoza Fillola.
Universidad de Barcelona.
Dra. Ana M^a Montero Pedrera.
Universidad de Sevilla.
Dr. Marta Orsini Puente.
Universidad Católica Boliviana de Cochabamba.
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos.
Universidad de Huelva.
D. Antonio Ruiz y Martín.
Inspección Educativa Sevilla.
Dr. Juan Carlos Torre Puente.
Universidad Pontificia de Comillas.

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

Escuela Abierta está indizada en las siguientes bases de datos y catálogos colectivos, entre otros:

Carhus-Plus. Sistema de clasificación de revistas científicas en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades

Catálogo de la Biblioteca de Educación: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

CCUC: Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña.

CIRBIC: Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas del CSIC.

COPAC: Catálogo combinado de libre acceso de las bibliotecas académicas del Reino Unido e Irlanda.

DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana.

DICE: Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

ERCE: Evaluación de Revistas Científicas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales.

IN-RECS: Índice de impacto de Revistas Española de Ciencias Sociales.

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

MIAR: Matriz de información para la evaluación de revistas.

Quaderns Digitals: Portal Digital Educativo.

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias.

RESH: Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas.

La revista **Escuela Abierta** está adherida al movimiento "Open Access" orientado a promover la máxima disponibilidad en red de forma gratuita y sin restricciones a la literatura científica, a las entidades que cuenten con el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH.

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

Estudios

- 9** **LOS CENTROS DOCENTES Y
SUS NUEVOS REQUISITOS MÍNIMOS**
Francisco Javier Fernández Franco
- 37** **ACTITUDES DE LOS DOCENTES RESPECTO A LAS TIC, A PARTIR DEL
DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA**
José Manuel Sáez López
- 55** **HOMO LUDENS EN LA DRAMATIZACIÓN:
LA DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA**
Ramón Pérez Parejo
- 69** **¿PUEDE LA TERAPIA ARTÍSTICA
SERVIR A LA EDUCACIÓN?**
Isabel M^a Granados Conejo y M^a Dolores Callejón Chinchilla
- 97** **SOBRE LOS MANUALES ESCOLARES**
Miriam Varela Iglesias
- 115** **INNOVACIÓN EDUCATIVA: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
ESPECÍFICAS EN LAS ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN Y
ORGANIZACIÓN EN EL GRADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE**
María Espada Mateos, Antonio Campos Izquierdo,
María Dolores González Rivera y José Carlos Calero Cano

Experiencias

- 137** **USO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN
ESTUDIANTES SORDOS UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA EN LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LUBLIN**
Ewa Domagała-Zysk

Reseñas

PRESENTACIÓN

Los trabajos de revisión son estudios que reúnen, analizan y comentan publicaciones sobre un determinado tema. Permiten establecer el estado de la investigación actual, sintetizando la información, proporcionando una visión de conjunto o una valoración crítica si fuese necesario. En algunos casos pueden considerarse como verdaderos trabajos originales de investigación que son realizados en biblioteca en lugar del ámbito correspondiente de laboratorio o campo, y cuya diferencia fundamental está en el tipo de información o datos recopilados más que en los principios científicos que se aplican.

En las ciencias experimentales estos trabajos son importantes para impulsar, dar coherencia y consolidar el trabajo realizado en un determinado tema dentro de una disciplina más amplia. Para realizarlos se desarrollan estudios bibliográficos exhaustivos a partir de un relativamente reducido número de revistas internacionales punteras en ese campo. En ciencias sociales, deberían ser esenciales dado que el conocimiento está más fragmentado, repartido en un número amplio de publicaciones tanto periódicas como monográficas y donde el componente nacional o local a veces es muy importante. De hecho, se espera que tanto su número como repercusión en cada disciplina vayan en aumento.

En este número de Escuela Abierta presentamos tres artículos de revisión que abordan distintos temas educativos. En primer lugar un trabajo que revisa la normativa sobre los requisitos mínimos de los centros educativos, comparando las últimas leyes españolas. En otra aportación las autoras presentan una revisión exhaustiva sobre la denominada terapia artística y sus implicaciones en psicología y educación. En el tercer artículo de este tipo se revisan algunas características de los antiguos manuales escolares y su importancia en la enseñanza obligatoria de los siglos anteriores.

En otro de los trabajos de la sección Estudios se desarrolla un ensayo sobre la conexión entre la dramatización infantil y las raíces antropológicas del juego. En cuanto a investigaciones de campo, este número incluye dos aportaciones. En una de ellas se estudian las opiniones y actitudes de los maestros ante las Tecnologías de la Información y Comunicación, en una muestra de colegios rurales de Castilla la Mancha. En la otra se presentan las valoraciones que un grupo de expertos otorgan a un conjunto de competencias específicas seleccionadas en la titulación de Grado de Ciencias del Deporte, en universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Por último, en la sección Experiencias aparece un artículo sobre las acciones llevadas a cabo en la Universidad Católica de Lublin para favorecer el aprendizaje de inglés por parte de estudiantes con deficiencia auditiva, mediante el uso de nuevas tecnologías. También resulta útil en esta aportación la revisión que se realiza sobre el tema en la literatura internacional.

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ
Director de Escuela Abierta

LOS CENTROS DOCENTES Y SUS NUEVOS REQUISITOS MÍNIMOS

Francisco Javier Fernández Franco

RESUMEN

El presente estudio analiza y valora los nuevos requisitos mínimos de los centros docentes, tanto en las enseñanzas de régimen general (infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional inicial) como en las enseñanzas de régimen especial (deportivas, idiomas y enseñanzas artísticas elementales de música y danza, profesionales de música, danza, artes plásticas y diseño y superiores de música, danza, arte dramático, artes plásticas, diseño y conservación y restauración de bienes culturales).

Palabras clave: Requisitos mínimos, derecho a la información, normativa básica, régimen General, régimen Especial.

TITLE: SCHOOLS AND THEIR NEW MINIMAL REQUIREMENTS

ABSTRACT

The present study analyzes and values the new minimal requirements of teaching institutions, both in general education (infant, primary, secondary and initial vocational training) and in specialized training (sports, languages and artistic elementary education of music and dance, training of professionals in music, dance, plastic arts and design and higher training in music, dance, dramatic art, plastic arts, design and conservation and restoration of cultural goods).

Keywords: Minimal Requirements, Right to Information, Basic Regulation, General Education, Specialized Training.

Correspondencia con el autor: Francisco Javier Fernández Franco. CEIP Miguel de Cervantes, Ecija (Sevilla) C/ Carmen 35, principal. Écija, 41400 (SEVILLA). Correo-e: javierfernandez@ecija.org.
Original recibido: 13-08-10. Original aceptado: 22-11-10

I. Introducción-presentación

Tras la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) Ley 10/2002 de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre) se publicó el Real Decreto 1537/2003 de 5 de diciembre por el que se establecían los requisitos mínimos de los centros que impartían enseñanzas de régimen general. Dicho Real Decreto fue anulado por Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 14 de marzo de 2007, volviéndose a regir las condiciones mínimas de infraestructuras, titulaciones del profesorado y ratios grupo-aula/profesor por el Real Decreto 1004/91 de 14 de junio que nos retrotraía la Ley 1/1990 de 3 de octubre LOGSE.

En febrero de 2010 se publicó el Real Decreto que establecía estos requisitos mínimos de los centros de enseñanza de régimen general (RD 132/2010 de 12 de febrero) armonizando, por lo tanto, este instrumento con la nueva Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).

El presente monográfico, tiene por objeto analizar este instrumento normativa de carácter básico haciendo una síntesis organizativa y estructural que ayude y facilite a los diferentes sectores de la comunidad educativa a conocer y valorar dichos requisitos.

Por último se hace igualmente un análisis conceptual y de síntesis de los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen especial, tras la publicación del Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben reunir los centros de enseñanzas de régimen especial que necesitan una actualización debido a lo pretérito de sus regulaciones.

2. Los distintos tipos de Centros en el Sistema Educativo Español

Los centros docentes se clasifican en públicos y privados. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente Administración educativa.

La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados.

Los centros docentes orientarán su actividad a la consecución de los principios y fines de la educación establecidos en la Ley 2/2006 de Educación.

Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a los que se refieren el apartado 4 del presente artículo.

Completando esta clasificación, la LODE, en su artículo 24 habla de los centros privados que imparten enseñanzas que no conducen a la obtención del título con validez académica; éstos quedarán sometidos a las normas de derecho común y no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para los centros docentes, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquellos y en su artículo 12.1 habla de los centros docentes españoles en el extranjero que tendrán una estructura y un régimen singularizados a fin de acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso dispongan los convenios internacionales; aunque se ajustarán a lo que el Gobierno determine reglamentariamente. La organización de estos Centros está regulada por el Real Decreto 1027/93, modificado por el Real Decreto 1138/02, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (hoy Ministerio de Educación) en el exterior, que deroga parte del articulado, concretamente desde los artículos 43 a 59, referente a la creación, modificación y supresión de las Consejerías de Educación y la organización de las mismas.

Según el Real Decreto antes mencionado, los centros se clasifican en: Centros docentes de titularidad del Estado español, Centros docentes con participación del Estado español, Secciones Españolas que pueden ser secciones españolas o bilingües en centros de titularidad de otros Estados o las llamadas Escuelas Españolas.

Asimismo, en el artículo 12.2 se hace referencia a los centros extranjeros en España. La regulación del régimen jurídico, el régimen de autorización y funcionamiento es regulado por el Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, **modificado por el Real Decreto 131/2010, de 12 de febrero**. En él se establece:

- a) *Su régimen*: Será por lo dispuesto en los tratados internacionales suscritos por España y por lo establecido en el articulado de la LODE referente a la titularidad, el carácter propio, autonomía (12.2., 21.2., 25, 26.1).
- b) *Su autorización*: Requiere el informe del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, y será la Administración educativa quien elaborará la propuesta de concesión o denegación de la autorización e inscripción, en el plazo de dos meses, en el caso de centros que impartan enseñanzas correspondientes a sistemas educativos de países de la Unión Europea y en el plazo de cuatro meses, en el caso de centros que impartan enseñanzas correspondientes a otros sistemas educativos. Como procedimiento administrativo, se dará vista del expediente al interesado para que alegue y presente los documentos y justificaciones que estime pertinentes, en caso de su denegación, resolviendo la Administración educativa competente.

Asimismo, los titulares de los centros extranjeros en España están obligados a solicitar de la Administración educativa competente nueva autorización e inscripción, si se produce cualquier variación en los elementos y circunstancias que dieron lugar a la certificación, y en todo caso, cuando dichas variaciones afecten a las enseñanzas ofertadas y al número de puestos escolares.

A la solicitud razonada deberán acompañarse los documentos acreditativos de las variaciones producidas que no consten en el expediente previo y sobre aquélla deberá resolverse siguiendo los mismos trámites y plazos establecidos para los expedientes de autorización e inscripción iniciales.

c) *Su clasificación*:

- Centros que imparten enseñanzas regladas de régimen equivalentes a los obligatorios del sistema educativo, que a su vez, podrán ser:
 - o Centros que impartan enseñanzas regladas de niveles equivalentes a los obligatorios del sistema educativo y a su vez:
 - Centros en los que se cursen estudios de un sistema educativo extranjero, enseñanzas de lengua y cultura españolas y, en su caso, enseñanzas de las lenguas propias de las comunidades autónomas. Estos centros podrán acoger tanto a alumnos españoles como a alumnos extranjeros y el profesorado deberá reunir los requisitos de titulación requeridos por la legislación española para los niveles educativos correspondientes.

- Centros en los que se cursen exclusivamente estudios de un sistema educativo extranjero. Estos centros no podrán acoger alumnado de nacionalidad española, salvo en el caso que además de dicha nacionalidad posean la del Estado a cuyo sistema educativo correspondan las enseñanzas impartidas.
- o Centros que imparten enseñanzas regladas equivalentes a niveles no obligatorios del sistema educativo español. Estos centros podrán acoger tanto a alumnos extranjeros como a alumnos españoles.

Los centros extranjeros en España quedarán sometidos a la inspección de las correspondientes administraciones educativas españolas, sin perjuicio de su inspección por las autoridades de los países respectivos.

Una segunda clasificación de los centros se establece en la LOE a lo largo de su articulado, tomando como referencia la denominación de los mismos, y distingue entre:

- Escuelas Infantiles que son los centros públicos que ofrecen la educación infantil.
- Colegios de Educación Primaria, los que ofrecen la educación primaria.
- Colegios de Educación Infantil y Primaria son aquellos centros públicos que ofrecen ambas enseñanzas.
- Institutos de Educación Secundaria son centros que ofrecen educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.
- Escuelas de Arte son los centros que ofrecen enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño.
- Conservatorios son los centros que ofrecen enseñanzas profesionales y, en su caso, elementales, de música y danza.
- Escuelas superiores de música y de danza, de arte dramático, de artes plásticas y de conservación y restauración de bienes culturales. En ellas se imparten respectivamente los estudios de música y danza, los de arte dramático, de artes plásticas y los de conservación y restauración de bienes culturales.
- Centros de Educación Especial son los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en el marco de atención a la diversidad en los centros ordinarios.

- Escuelas de Idiomas que tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo.
- Centros específicos de enseñanzas de adultos, en los que se imparten las enseñanzas dirigidas a este sector de la población, conducentes a la obtención de uno de los títulos que establece la LOE.
- Centros Integrados de Formación Profesional son aquellos que imparten todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, según se establece en el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/02, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

3. Requisitos mínimos de los Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, faculta al Gobierno en su artículo 14 para establecer reglamentariamente los requisitos mínimos necesarios para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. **El Real Decreto 1004/1991**, de 14 de junio, dio cumplimiento al mandato legal estableciendo los requisitos mínimos necesarios para impartir las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Se tardó mucho tiempo desde que se publicara la LODE y se decidiera hacer una norma que regularizara los requisitos mínimos de los centros (tuvieron que pasar quince años) lo que nos sitúa en un espacio que evidenciaba la poca calidad de muchas de las instalaciones docentes, que sólo se vieron mejoradas, desde la implantación de la LOGSE, debido, entre otros factores, a la división de la educación primaria y la secundaria en centros independientes, distintos y con diferentes régimen de organización y funcionamiento.

Posteriormente y a raíz de la publicación de la LOCE, se promulgó **el Real Decreto 1537/2003**, de 5 de diciembre, que tenía por objeto el establecimiento de los citados requisitos mínimos que garanticen la calidad en la impartición de las enseñanzas de régimen general y permitan la flexibilidad necesaria para adecuar la estructura y la organización de los centros a las necesidades sociales. Este Real Decreto fue anulado por Sentencia del Tribunal Supremo de 14 de marzo de

2007 por no ser conforme con el ordenamiento jurídico al haberse prescindido en el procedimiento de elaboración del trámite de consulta a las organizaciones sindicales más representativas a nivel estatal y de comunidad autónoma, así como a los Sindicatos que hayan obtenido el 10% o más de los representantes en las decisiones para Delegados y Juntas de Personal; por lo que, tras un **período transitorio en el que siguió vigente el Real Decreto 1004/91**, de 14 de junio, derogado, tras la publicación del **Real Decreto 132/2010**, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

En sus Disposiciones generales, establece el Real Decreto citado:

a) *El Objeto.*

Establecer los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes que impartan las enseñanzas de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. Estos requisitos mínimos se refieren:

- A la titulación académica del profesorado.
- A la relación numérica alumno-profesor.
- A las instalaciones docentes y deportivas.
- Al número de puestos escolares.

b) *Requisitos de instalaciones comunes a todos los centros.*

Los centros antes mencionados deberán reunir una serie de requisitos relativos a sus instalaciones:

- Situarse en edificios independientes, destinados exclusivamente a uso escolar. En el caso de centros que impartan el segundo ciclo de educación infantil tendrán, además, acceso independiente al resto de las instalaciones.
- Reunir todas las condiciones de seguridad (estructural, caso de incendio, utilización, salubridad, de protección frente al ruido y de ahorro de energía) y cumplir los requisitos de protección laboral.
- Tener, en los espacios en los que se desarrolla la práctica docente la ventilación e iluminación natural y directa desde el exterior.

- Disponer de las condiciones de accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas.
- Disponer como mínimo de los siguientes espacios e instalaciones: Despacho de dirección, de actividades de coordinación y orientación, espacios destinados a la administración, espacios destinados para las reuniones de AMPAS, aseos y servicios higiénicos-sanitarios y adaptados para personas con discapacidad, espacios necesarios para impartir los apoyos al alumnado con n.e. de apoyo educativo.
- Los centros docentes que impartan la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato deberán contar además con: una patio de recreo, parcialmente cubierto, nunca inferior a 900 mts cuadrados, biblioteca con una superficie mínima de 45 mts cuadrados en Ed. Primaria y de 75 mts cuadrados en Ed. Secundaria o el bachillerato, un gimnasio con una superficie adecuada al número de puestos escolares. Todos los espacios en los que se desarrollen acciones docentes, así como la biblioteca, contarán con acceso a las TIC.

Título II. De los Centros de Educación Infantil

En los Centros de Educación Infantil se podrá impartir el primer nivel de este ciclo educativo, el segundo o ambos.

a) Centros de Educación Infantil que ofrecen el primer ciclo

Se registrarán por lo dispuesto en la regulación específica establecida por la Administración educativa competente en lo relativo a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

Los requisitos de titulación de los profesionales que atienden a esta educación correrán a cargo de profesionales que posean el título de Grado que habilite para el ejercicio de la profesión de maestro infantil, el título de Maestro con la especialidad de educación infantil o el título de Técnico Superior en Educación Infantil. Serán las Administraciones educativas las que establecerán el número necesario de graduados o de maestros con la especialidad de educación infantil.

b) Centros de Educación Infantil que ofrecen el segundo ciclo.

- Instalaciones y condiciones materiales. Deberán contar con un mínimo de tres unidades, excepto cuando atiendan a poblaciones de especiales características sociodemográficas o escolares.

Tendrán como mínimo: Un aula por cada unidad con una superficie como mínimo de 2 mts cuadrados por puesto escolar, una sala polivalente de 30 mts cuadrados y un patio de juegos, nunca inferior a 150 mts cuadrados para cada seis unidades o fracción, con horario de utilización diferenciado en el caso de que se escolaricen alumnos de otras etapas educativas.

- Relación alumnos por unidad.

Tendrán como máximo 25 alumnos por unidad escolar.

- Requisitos de titulación de los profesionales que atienden este ciclo.

Correrá a cargo de profesionales que posean el título de Grado en Educación Infantil, o el título de Maestro en la especialidad de educación infantil, Cuando las enseñanzas impartidas lo requieran, el grupo podrá ser atendido por maestros de otras especialidades. Los centros que oferten este ciclo deberán contar, como mínimo, con un graduado en educación infantil o un maestro especialista en educación infantil por unidad.

Cuando los centros de educación infantil escolaricen a niños que presenten necesidad específica de apoyo educativo contarán, en su caso, con los recursos humanos y materiales de apoyo que determine la Administración educativa competente, que deberán disponer de la titulación o cualificación adecuada.

Título III. De los Centros de Educación Primaria.

Los centros docentes que impartan Educación Primaria tendrán como mínimo una unidad por cada curso, excepto cuando atiendan a poblaciones de especiales características sociodemográficas o escolares.

- Instalaciones y condiciones materiales.

Tendrán como mínimo un aula por unidad, cuya superficie será de 1,5 metros cuadrados por puesto escolar.

Un espacio por cada seis unidades para desdoblamiento de grupo y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico y una sala polivalente, con una superficie adecuada al número de puestos escolares autorizados, que podrá compartimentarse con mamparas móviles.

- Relación alumnos por unidad.

Tendrán como máximo 25 alumnos por unidad escolar.

- Requisitos de titulación de los profesionales que atienden este ciclo.

Dispondrán, como mínimo de un maestro por cada grupo de alumnos y garantizarán, en todo caso, la existencia de graduados en educación primaria o maestros con la cualificación adecuada para impartir la enseñanza de música, la educación física y las lenguas extranjeras. Además, los centros que escolaricen a niños que presentan necesidad específica de apoyo educativo contarán con los recursos humanos y materiales de apoyo que determine la Administración educativa competente. Los recursos humanos deberán disponer de la titulación o cualificación adecuada.

Título IV. De los Centros de Educación Secundaria

En estos centros podrán impartirse la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. Distingue entre:

- a) *IES en los que se imparta la educación secundaria obligatoria*, en los que se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa. Dichos centros tendrán como mínimo, una unidad por curso y disponer de las instalaciones y condiciones materiales que se indican a continuación.
- b) *IES, en los que se imparte el bachillerato* que ofertarán, al menos, dos modalidades de las previstas en el artículo 34.1. de la LOE (Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales). Al respecto, se entenderán que imparten la modalidad de artes cuando oferten al menos una de las vías previstas en el artículo 5.3 del Real Decreto 1467/07 (Artes Plásticas, Diseño e Imagen y Artes Escénicas, Música y Danza). El requisito, antes mencionado, de ofertar, al menos dos modalidades, no es de aplicación para los centros de educación secundaria en los que se impartan las dos vías de la modalidad de artes.
- c) *IES que impartan títulos de Formación Profesional* estarán sometidos a los requisitos mínimos que establece este Real Decreto, así como a los establecidos en el Real Decreto 1538/2006 que regula la ordenación general de la F.P. del sistema educativo y de la normativa que regule los títulos de técnico y títulos de técnico superior de formación profesional.

Instalaciones y condiciones materiales.

a) En los centros que imparten ESO:

Tendrán como mínimo un aula por unidad, cuya superficie será de 1,5 metros cuadrados por puesto escolar.

Por cada 12 unidades o fracción, un aula taller para tecnología y dos aulas para las actividades relacionadas con las materias de música y educación plástica y visual respectivamente.

Al menos un laboratorio de Ciencias Experimentales por cada 12 unidades o fracción.

Un espacio por cada ocho unidades para desdoblamiento de grupo y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico.

b) En los centros que imparten Bachillerato:

Tendrán como mínimo un aula por unidad, cuya superficie será de 1,5 metros cuadrados por puesto escolar.

Un espacio por cada cuatro unidades para desdoblamiento de grupo y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico.

En función de las modalidades del Bachillerato impartidas, los centros deberán disponer, asimismo, de las instalaciones siguientes:

- Para la modalidad de Artes: dos aulas diferenciadas dotadas de las instalaciones adecuadas cuando se imparta la vía de artes plásticas, imagen y diseño y un aula de música, cuando se imparta la vía de artes escénicas, música y danza.
 - Para la modalidad de Ciencias y Tecnología: tres laboratorios diferenciados de Física, Química y Ciencias, un aula de dibujo y un aula de Tecnología.
- c) Centros que imparten PCPI:* Requerirá disponer de los espacios y equipamientos que para cada uno de ellos determine la Administración educativa competente. La impartición de los módulos voluntarios requerirá disponer, al menos, de los mismos requisitos exigidos para la autorización de centros de formación de adultos que imparten la educación secundaria obligatoria.
- d) Flexibilización de los requisitos de instalaciones para los centros docentes que impartan distintas enseñanzas en el mismo edificio o recinto escolar.*

Centros de educación infantil y primaria: El patio y la sala polivalente serán los mismos, siempre que se garantice, para los alumnos de educación infantil el uso de dicha dependencia en horario independiente, salvo que se trate de centros que agrupen alumnos de distintas etapas en las mismas unidades. También cubren las exigencias de estos centros los espacios destinados al despacho de dirección, los destinados a la administración y la sala de profesores.

Centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria: Serán comunes la biblioteca, el gimnasio, el patio de recreo, los despachos de dirección, los espacios destinados a la administración y la sala de profesores. En los centros con hasta doce unidades de ed. Primaria y hasta ocho unidades de ESO: el aula taller para tecnologías y las aulas de música y educación plástica y visual cubren la exigencia de la sala polivalente de educación primaria.

Centros de educación secundaria obligatoria y bachillerato: Serán comunes el gimnasio, la biblioteca, el patio de recreo, los espacios destinados a la administración, los despachos y la sala de profesores. Una de las aulas diferenciadas referente a la enseñanza de las materias de bachillerato de la modalidad de artes, en la vía de artes plásticas, imagen y diseño, cubre las exigencias del aula de dibujo de la modalidad de ciencias y tecnología y viceversa. Asimismo cubre la exigencia del aula de educación plástica y visual para la ESO. El aula de música para el bachillerato de artes en la vía de artes escénicas, música y danza, cubre la exigencia del aula de música para la ESO. Los laboratorios para el bachillerato de la modalidad de ciencias y tecnología cubren la exigencia del laboratorio de ciencias experimentales de ESO. Del mismo modo, el aula de tecnología cubre la exigencia del aula taller de tecnología para la ESO.

- Relación alumnos por unidad.

Los centros de educación secundaria tendrán como máximo 30 alumnos por unidad y 35 en bachillerato.

- Requisitos de titulación de los profesionales que atienden la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Será necesario tener el título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, además del Máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria, formación profesional y las enseñanzas de idiomas. Además deberán acreditar la cualificación específica para impartir las áreas y materias respectivas.

Este Real Decreto contiene una serie de disposiciones adicionales referente a otros tipos de centros, como a otra serie de situaciones que se pueden dar con relación a la ratio profesor/alumno o a otros profesionales habilitados; así, relacionado con los centros incluye a:

- a) *Centros que ofrecen la educación de personas adultas*: Los centros creados o autorizados al amparo de este real decreto podrán ser autorizados para impartir las correspondientes a enseñanzas a personas adultas.

Los centros específicos de educación de personas adultas que impartan la ESO y/o bachillerato se rigen por lo dispuesto en este real decreto en lo relativo a las instalaciones y titulación de los docentes. Los requisitos de instalaciones se adecuarán a la organización específica de las enseñanzas de adultos.

- b) *Centros de educación especial*. Potestad de las Administraciones educativas.
- c) *Centros que atienden a poblaciones de especiales características sociodemográficas*.

Tal como se ha hecho mención anteriormente, estos centros quedan exentos de la condición exigible para los centros de infantil y de primaria, con relación a la relación de unidades por centro.

Se define el concepto de unidad escolar como la agrupación de alumnos atendidos conjunta y simultáneamente por un profesor de manera ordinaria, independientemente del nivel al que pertenezcan.

- d) *Centros docentes reconocidos por acuerdos internacionales*. Los requisitos de estos centros podrán ser adaptados por el Ministerio de Educación.

Con relación a la ratio alumnos/profesor, en el epígrafe correspondiente a los centros acogidos al régimen de conciertos, establece que nunca tendrán una relación media alumnos/profesor por unidad escolar no inferior a la que determine la Administración.

Referente a los profesionales habilitados establece este Real Decreto que aquellos profesionales que a la entrada en vigor de esta norma hubieran sido habilitados para docencia en las distintas etapas educativas a las que se hace referencia, mantendrán la habilitación; asimismo establece que una vez que entre en vigor esta norma, no podrán iniciarse procedimientos de habilitación para los profesionales que carecen de la formación inicial adecuada.

En estas disposiciones adicionales también hace referencia:

1) A la obligatoriedad de la inclusión de todos los centros educativos en un registro público dependiente de la Administración educativa competente, que deberá dar traslado de los asientos registrales al Ministerio de Educación, en el plazo de un mes.

2) A que los centros privados que impartan enseñanzas no reguladas en la LOE no podrán utilizar ninguna de las denominaciones genéricas establecidas en dicha ley para los centros docentes

También se contemplan en este Real Decreto tres disposiciones transitorias referentes:

1) A las autorizaciones de nuevos centros, establece que los centros docentes autorizados con anterioridad a la entrada en vigor de esta norma se entienden autorizados, las solicitudes presentadas con posterioridad a esta norma deberán cumplir lo establecido en la misma y los que se encuentren en situación de tener aprobado el proyecto de obras requerido para la autorización del mismo, se regirán a la normativa en vigor en el momento de realizar la aprobación.

2) A la acreditación de la habilitación para la docencia, para el que se da un plazo de dos años desde la entrada en vigor de esta norma y

3) Referente a la vigencia del Real Decreto 1004/91. Todo lo referente a lo especificado en la citada norma relacionado con el primer ciclo de educación infantil, sigue en vigor los artículos 10 y 13, hasta que las Administraciones educativas procedan a su regulación. Los artículos a los que hace referencia establecen:

1. Con relación a los espacios necesarios:

Para impartir el primer ciclo, los centros deberán contar con un mínimo de tres unidades y reunir los requisitos referidos a instalaciones y condiciones materiales, salvo que atiendan a poblaciones de especiales características sociodemográficas o escolares.

Estos centros deberán reunir las siguientes condiciones:

- Ubicación en locales de uso exclusivamente y con acceso independiente desde el exterior.

- Una sala por unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá como mínimo 30 metros cuadrados. Las salas destinadas a niños menores de dos años dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño.
- Un espacio adecuado para la preparación de alimentos, cuando haya menores de un año con capacidad para los equipamientos que determine la normativa vigente.
- Una sala de usos múltiples de 30 mts cuadrados que, en su caso, podrá ser usada de comedor.
- Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del Centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 mts cuadrados.
- Un aseo por sala, destinada a niños de dos a tres años, que deberá ser visible y accesible desde la misma y que contará con dos lavabos y dos inodoros.
- Un aseo para el personal, separado de las unidades y de los servicios de los niños, que contará con un lavabo, un inodoro y una ducha.

2. *Con relación a la ratio:* Establece asimismo la ratio por unidad escolar, siendo de 0 a 1 año de 1/8, de 1 a 2 de 1/13, de 2 a 3 de 1/20 y de 3 a 6 de 1/25.

Contiene este Real Decreto asimismo una disposición derogatoria, por la que procede a derogar el Real Decreto 1004/91 y otras disposiciones de igual o inferior rango que se opongán a lo dispuesto en esta norma y tres finales, referentes al título competencial, por su carácter de norma básica, al desarrollo normativo, por el que establece que tanto el Ministerio de Educación, como las Comunidades Autónomas podrán dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en esta norma y por último la referente a la entrada en vigor que será al día siguiente de la publicación en el B.O.E

A continuación se anexa un cuadro resumen (Tabla 1) que facilita tanto el estudio como la obtención de la información que garantiza dicho derecho a los diferentes sectores de la comunidad educativa.

	Infantil 2º ciclo	PRIMARIA	E.S.O.	BACHILLERATO
Nº unidades	Mínimo 3, 1 por nivel	Mínimo 6, 1 por nivel	Mínimo 4, 1 por nivel	2 modalidades al menos, mínimo 4 unidades
Aulas ordinarias	1 aula por unidad, de 2 m ² por puesto escolar	1 aula por unidad, de 1,5 m ² por puesto escolar	1 aula por unidad, de 1,5 m ² por puesto escolar	1 aula por unidad, de 1,5 m ² por puesto escolar
Otras aulas	Sala polivalente de 30 m ² como mínimo	2 espacios por cada 6 unidades, para desdobles de grupos y apoyos. Sala polivalente que podrá compartimentarse	2 espacios por cada 8 unidades, para desdobles de grupos y apoyos. 1 aula taller tecnología, y 2 aulas para Música y Plástica, por cada 12 unidades o fracción	2 espacios por cada 4 unidades, para desdobles de grupos y apoyos. ARTES: 2 aulas dibujo y 1 aula de música. CIENCIAS y TEC: 1 aula dibujo y 1 aula tecnología
Patio	Patio de juegos de uso exclusivo del centro, mínimo 150 m ² por cada 6 unidades	Patio de recreo, parcialmente cubierto, de 900 m ² mínimo, susceptible para uso como pista deportiva	Patio de recreo, parcialmente cubierto, de 900 m ² mínimo, susceptible para uso como pista deportiva	Patio de recreo parcialmente cubierto, de 900 m ² mínimo, susceptible para uso como pista deportiva
Aseos	En número adecuado al de puestos escolares y también para el personal educativo	En número adecuado a la capacidad del centro, Tanto para alumnos como para profesores	En número adecuado a la capacidad del centro, tanto para alumnos como para profesores	En número adecuado a la capacidad del centro, tanto para alumnos como para profesores
Biblioteca	---	45 m ² mínimo, con acceso a las TICs	75 m ² mínimo, con acceso a las TICs	75 m ² mínimo, con acceso a las TICs
Despachos	Dirección, coordinación, administración y sala de profesores	Dirección, coordinación, administración y sala de profesores	Dirección, coordinación, administración y sala de profesores	Dirección, coordinación, administración y sala de profesores
Laboratorios	---	---	1 de Ciencias Experimentales por cada 12 unidades o fracción	CIENCIAS y TEC.: 3 laboratorios: Física, Química y B ^a y G ^a
Gimnasio	---	Gimnasio con superficie adecuada al número de puestos escolares	Gimnasio con superficie adecuada al número de puestos escolares	Gimnasio con superficie adecuada al número de puestos escolares
Otros	Acceso independiente. Si son centros sostenidos con fondos públicos, espacio adecuado para APAs	Si son centros sostenidos con fondos públicos, espacio adecuado para APAs y asociaciones alumnos	Si son centros sostenidos con fondos públicos, espacio adecuado para APAs y asociaciones alumnos	Si son centros sostenidos con fondos públicos, espacio adecuado para APAs y asociaciones alumnos
Ratio	Máx. 25 alum./unidad	Máx. 25 alum./unidad	Máx. 30 alum./unidad	Máx. 35 alum./unidad

Tabla I. Requisitos mínimos de los centros (R.D. 132/2010, de 12 de febrero)

En centros que impartan Infantil y Primaria, el patio de Primaria cubre la exigencia del patio de juegos para Infantil, siempre que se garantice el uso en horario independiente. Los despachos Primaria también cubren exigencias de Infantil.

En centros que impartan Educación Primaria y ESO, se consideran espacios comunes la biblioteca, los despachos, el gimnasio y el patio de recreo.

En centros con 12 unidades de Primaria y 8 de ESO, el aula taller de tecnología y las aulas de Música y Plástica de ESO cubren las exigencias del aula de uso polivalente de Primaria.

En centros que impartan ESO y Bachillerato se consideran comunes el gimnasio, la biblioteca, el patio de recreo y los despachos. Los laboratorios de Bachillerato cubren las exigencias del laboratorio de C. Experimentales de ESO.

Los requisitos mínimos para las enseñanzas de F.P. vienen recogidos en la norma que regula cada título.

Los centros docentes deberán ajustarse también a lo establecido en el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de Edificación, donde se establecen las normas técnicas relativas a la seguridad estructural, la seguridad de utilización, la salubridad, la protección frente al ruido, el ahorro de energía y la seguridad en caso de incendio.

Disposición Transitoria Segunda: Las Administraciones educativas procederán en el plazo de dos años desde la entrada en vigor de este real decreto, a la acreditación expresa de los profesionales habilitados para la docencia.

Si hacemos un análisis comparativo, entre los requisitos mínimos emanados de la LOGSE y los emanados de la LOCE, tendríamos que observar cómo se han disminuido el nivel de exigencia, calidad y precisión en cuanto a los elementos arquitectónicos y materiales, manteniéndose los requisitos relativos a la ratio alumnado/aula y los de titulación. Esto tiene como una única conclusión la “rebaja” de las condiciones mínimas de calidad de las instalaciones tanto públicas como privadas. Quizás, tras la experiencia acumulada en estos diecinueve años (desde el 1991) hace aconsejable no elevar las condiciones mínimas de los equipamientos, movidos, entre otras causas, a la imposibilidad real de materializarlas en su totalidad.

Se ha apostado, por lo tanto, por hacer un ejercicio de “reducionismo” ante la certificación real del sistema. Las reducciones por etapas educativas son las siguientes:

Educación Infantil:

- No establece requisitos para los centros que impartan el primer ciclo de la Ed. Infantil (salvo la titulación del personal, aunque aquí también rebaja el número de personas con la titulación de maestro que debe haber; en el R.D. 1004/1991 era uno de cada seis y ahora lo deja abierto. En el R.D. 1004/1991 se exigía una persona más que el nº de unidades en funcionamiento, ahora no).
- El R.D. 1004/1991 establece algunos requisitos mínimos para los centros de primer ciclo de Ed. Infantil, el proyecto lo deja en manos de las Consejerías.
- El número de alumnos y alumnas se fijaba, y en el proyecto se deja a criterio de las Consejerías.
- En el segundo ciclo se elimina la obligatoriedad de un aseo por aula, el número de m² mínimos que debe tener el aula, y la necesidad de que el patio de recreo aumente en 50 m² por unidad cuando estas sobrepasen el número de 6. No aparece la obligatoriedad de aseos para el personal.
- Los centros que impartan los dos ciclos deben tener 6 unidades (excepto zona rural) como mínimo, aumentando los requisitos en función de las unidades; en el proyecto no se cita.

Educación Primaria:

- El R.D.1004/1991 marca un mínimo de 1'5 m² por alumna/o y 30m² por aula; ahora desaparece el nº de metros mínimo del aula.
- Desaparecen los m² de los 2 espacios por cada seis unidades para desdobles y actividades de refuerzo.
- El R.D.1004/1991 marca una sala polivalente de 100 m²; ahora desaparece el nº de metros.
- Ambos decretos contemplan un patio de recreo con un mínimo de m², aunque el R.D. 1004/1991 marca 3 m² por alumna/o y ahora no.
- En el R.D. 132/2010 desaparece el espacio cubierto para Ed. Física que el R.D.1004/1991 fijaba en un mínimo de 200 m², incluidos vestuarios.
- Desaparece el tamaño mínimo de la Biblioteca y de la Sala del Profesorado.

Educación Secundaria:

- El R.D.1004/1991 marca un mínimo de 1'5 m² por alumna/o y 40 m² por aula; ahora desaparece el número de metros mínimo del aula.
- Ahora desaparecen los 100 m² de aula taller por cada 12 unidades o fracción.
- Desaparecen también el mínimo de m² que deben tener las aulas música, informática y plástica y las del laboratorio de ciencias experimentales que antes marcaba el R.D.1004/1991
- Ambos decretos contemplan un patio de recreo con un mínimo de m², aunque el R.D.1004/1991 marca 3 m² por alumnado y ahora no.
- En el nuevo Real Decreto desaparece el espacio cubierto para Ed. Física que el 1004 fijaba en un mínimo de 480 m², incluido vestuarios...
- Desaparece el tamaño mínimo de la Biblioteca y de la Sala del Profesorado, que sí marcaba el 1004.

Bachillerato:

- En los requisitos para las modalidades de Bachillerato, desaparecen los siguientes requisitos que figuraban en el R.D.1004/1991:

Superficie mínima de los laboratorios y de las aulas de dibujo y tecnología.

Superficie mínima de las 2 aulas dotadas de instalaciones adecuadas para la modalidad de artes.

- La “superposición” del uso de espacios entre alumnado de ESO y Bachillerato sin indicar nº de aulas o espacios que debe haber en función del nº de unidades hace que estos espacios sean insuficientes cuando se dan las dos etapas educativas.

Formación Profesional:

- El R.D 1004 establecía los requisitos mínimos para impartir enseñanzas de FP, en el proyecto se dice que los centros que impartan títulos de FP se atenderán a los requisitos mínimos que estable este RD y al RD 1538/2006.
- Los PCPI: Los requisitos que deben cumplir los centros que impartan estos programas los fijarán las Consejerías de Educación.

Por otra parte, el proyecto mantiene la misma ratio profesorado/alumnado para el grupo clase que se estableció en el R.D. 1004 de 1991. Han transcurrido casi 20 años desde entonces, y la extraordinaria diversidad del alumnado que conllevó la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años requiere una urgente disminución de dicha ratio para que sea posible una atención más personalizada, una mejor atención a las dificultades de aprendizaje y a las necesidades educativas especiales del alumnado. Esta medida no puede faltar en cualquier plan dirigido a combatir el fracaso escolar.

Sirva este simple cuadro (Tabla 2) como muestra a modo de síntesis conceptual de lo que queremos plantear:

LOGSE	LOCE	LOE
La ley incluía una Memoria económica plurianual. En la D.A. 3ª se fijaba ratio, profesorado de apoyo, convergencia con la UE en % PIB destinado a educación.	No hay ninguna disposición ni artículo con compromisos financieros concretos. El nuevo RD de mínimos (1538-2003) reducía espacios y rebajaba o no concretaba la titulación del profesorado	En la D. A. 3ª se establece un plan Estado-CC.AA. con incremento del gasto educativo y su equiparación con la UE. Se fijan objetivos para esos recursos: ratio, apoyos, refuerzos TIC, atención diversidad. Se reducen los espacios y las exigencias de calidad de las instalaciones.

Tabla 2. Comparación en cuanto a requisitos mínimos de carácter general que aparecen en las distintas Leyes Educativas.

4. Requisitos mínimos específicos de los Centros que impartan Enseñanzas de Régimen Especial.

Los requisitos mínimos que deberán reunir los centros docentes que impartan las enseñanzas de música, danza, arte dramático y artes plásticas y diseño son regulados por el **Real Decreto 303/2010**, de 15 de marzo; en él, se establecen una serie de disposiciones generales que afectan a los requisitos generales de instalaciones de los centros docentes de enseñanzas artísticas (ubicación en espacios destinados a uso escolar, condiciones de seguridad, de accesibilidad y contar con el equipamiento y las instalaciones necesarias) y contarán con una serie de instalaciones mínimas que afectan a todas las enseñanzas superiores, tales como despachos de dirección y de

actividades de coordinación y orientación, espacios destinados a la administración, sala de profesores, biblioteca con fondo bibliográfico, acceso en todos los espacios en los que se desarrollen todas las acciones docentes a los entornos digitales y aseos y servicios higiénicos sanitarios.

Las características específicas que deben reunir cada una de las enseñanzas superiores son reguladas asimismo en este Real Decreto, a través del Título II, referente a los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales que consta de cinco capítulos correspondientes a las enseñanzas artísticas profesionales de música, de danza, de artes plásticas y diseño, centros integrados y formación inicial del profesorado de estas enseñanzas y del Título III referente a los centros de enseñanzas artísticas superiores, con siete capítulos, referente a las condiciones generales, a las superiores de música, a las de danza, a las de arte dramático, a la de conservación y restauración de bienes culturales, a las de diseño y a las de artes plásticas.

La jornada y el tiempo curricular de cada una de las enseñanzas de régimen especial son reguladas por las distintas Administraciones Educativas, tomando como base el horario mínimo del currículo regulado en los distintos Reales Decretos de mínimos. (R.D. 630/2010 relativo a las enseñanzas superiores de arte dramático, RD 631/2010 relativo a las enseñanzas artísticas superiores de música, RD 632/2010 relativo a las enseñanzas artísticas superiores de danza y RD 1363/07 que regula las enseñanzas deportivas).

Como comentario general, debemos indicar que a diferencia de los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas de régimen general, los que están destinados a los de régimen especial sí son exigentes y precisos, adecuándose a unas cada vez más especializadas condiciones técnicas y profesionales para afrontar con garantías de calidad y éxito los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas peculiaridades son una consecuencia de la creación por la Ley 2/2006 de 3 de mayo Orgánica de Educación, del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano de participación y consulta en aquellas cuestiones relacionadas con los planes de estudio, la innovación y normativa básica.

A continuación hemos elaborado un cuadro síntesis (Tabla 3) que organiza y facilita la información de dichos requisitos a cuantos sectores de la comunidad educativa deseen estar bien informados hacer uso de ese derecho, tomado de Martín Rafael y Pérez J. M^a, Martín, R., (2010): *Temario de acceso al cuerpo de inspectores de educación*. Sevilla.

ENSEÑANZAS	DENOMINACIÓN	REQUISITOS MÍNIMOS	RATIO	REQUISITOS DOCENCIA
Artísticas profesionales de música	Conservatorios	Impartirán piano, canto, y al menos las especialidades de cuerda y viento. Instalaciones: Todas las aulas tendrán superficie adecuada para sus enseñanzas. Son: sala polivalente, aulas de enseñanzas no instrumental, aulas para impartir las asignaturas de música de cámara, aulas para impartir las asignaturas de orquesta, banda y coro y aulas de enseñanza instrumental o vocal individual.	Individuales de instrumento o voz: 1/1. No instrumentales: 1/15. Clases de música de cámara, orquesta, banda, coro, conjunto u otras colectivas será potestad de las Administraciones educativas.	Título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Formación pedagógica y didáctica. Cualificación específica para impartir las asignaturas y, en su caso, materias que establezca el Gobierno. Excepcionalmente para determinadas materias se podrán incorporar otros profesionales no titulados.
Artísticas profesionales de danza	Conservatorios	Instalaciones: Todas las aulas tendrán superficie adecuada para sus enseñanzas. Son: sala polivalente, aulas de enseñanza teóricas, aula para música, vestuarios, aulas especiales, área sanitaria. En el caso de aulas teóricas, vestuarios y especiales su número lo establecerán las Adm. educativas	Máximo: 1/30 en las clases teóricas y 1/15 en las prácticas.	Título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Formación pedagógica y didáctica. Cualificación específica para impartir las asignaturas y, en su caso, materias que establezca el Gobierno. Excepcionalmente para determinadas materias se podrán incorporar otros profesionales no titulados
Artes plásticas y diseño	Escuelas de Arte y los privados centros autorizados de enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño.	Instalaciones: Todas las aulas tendrán una superficie adecuada para sus enseñanzas. Son: Aula para impartir clases teórico-prácticas, aula para cada uno de los talleres específicos, espacio de uso polivalente. Las Adm. Educativas determinarán el nº necesario para las aulas teórico-prácticas.	Grado medio y superior: Máximo 1/30 aulas teóricas y teórico-prácticas y 1/15 en las clases prácticas y talleres.	Título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, sin perjuicio de la intervención educativa de otros profesionales y de la habilitación de otras titulaciones, que a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos. Formación pedagógica y didáctica. Cualificación específica para impartir las asignaturas y, en su caso, materias que establezca el Gobierno.
Centros integrados de música o de danza	Centros integrados de música o de danza	Contendrán los requisitos mínimos igual que los referentes a las enseñanzas artísticas profesionales de música o de danza, junto con los requisitos establecidos en el R.E. 132/2010 por el que se establecen los requisitos mínimos de las otras enseñanzas.		

ENSEÑANZAS	DENOMINACIÓN	REQUISITOS MÍNIMOS	RATIO	REQUISITOS DOCENCIA
Superiores de Música	Conservatorios Superiores	<p>Como mínimo impartirán la especialidad de interpretación con la materia de piano y todas las materias instrumentales de orquestas sinfónica y, al menos, dos especialidades.</p> <p>Instalaciones: Todas las aulas tendrán una superficie adecuada para sus enseñanzas.</p> <p>Son: Auditorio, aula de enseñanza no instrumental, aulas destinadas a clases de música de cámara, conjunto u otras clases colectivas de instrumento o voz, aulas destinadas a las actividades de orquesta, aulas de enseñanza instrumental o vocal individual y otros espacios específicos. Las Adm. educativas determinarán el número de aulas necesarias por puestos escolares.</p>	<p>Clases de enseñanza no instrumental: 1/15.</p> <p>Clases de cámara, orquesta, coro u otras clases colectivas de instrumento se determinará según la agrupación que se trate.</p> <p>Clases de enseñanza instrumental individual: 1/1</p>	<p>Cuando un centro imparta estudios de máster, al menos un 15% del personal docente que lo vaya a impartir deberá ser Doctor.</p> <p>Para ejercer la docencia será necesario estar en posesión del título de Graduado. Lcdo., Ingeniero o Arquitecto, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, pueda establecer el Gobierno.</p> <p>El Gobierno, previa consulta con las comunidades podrá incluir otras exigencias para el profesorado.</p> <p>Excepcionalmente para determinadas materias se podrán incorporar profesionales no necesariamente titulados que ostenten la necesaria cualificación profesional y desarrollen su actividad en el ámbito laboral o tengan nacionalidad extranjera.</p> <p>Esto es de aplicación en todas las enseñanzas superiores.</p>
Superiores de Danza	Conservatorios Superiores	<p>Todas las aulas tendrán una superficie adecuada para sus enseñanzas.</p> <p>Espacios docentes con independencia del número de alumnos: aula de música y aula de maquillaje.</p> <p>Otros espacios: aulas destinadas a la impartición de clases de danza, aulas para enseñanzas teóricas, teatro con un escenario, vestuarios, almacén para vestuario y escenografía.</p> <p>Las Administraciones educativas podrán determinar, con carácter general el número de aulas destinadas a las clases de danza, las de enseñanzas teóricas y vestuarios con ducha.</p>	Ratio: 1/25	
Superiores de Arte Dramático	Escuelas Superiores de Arte Dramático	<p>Todas las aulas tendrán una superficie adecuada para sus enseñanzas.</p> <p>Espacios docentes con independencia del número de alumnos: Taller de escenografía y de vestuario.</p> <p>Otros espacios: aulas acondicionadas para: la técnica y expresión corporal, para las enseñanzas de interpretación, para las enseñanzas teóricas, para las enseñanzas de caracterización, para las enseñanzas de técnica vocal y canto, teatro con un escenario, almacén con vestuario y escenografía adecuada y vestuarios con duchas.</p> <p>Las Administraciones educativas podrán determinar el número de aulas acondicionadas para las distintas especialidades.</p>	Ratio: 1/12 en las enseñanzas que se definen como prácticas y no podrá exceder de 1/24 para las que se establezcan como teórico-prácticas y técnicas en el plan de estudios. <p>En el caso de las enseñanzas instrumentales, las Adm. educativas podrán establecer la ratio.</p>	

ENSEÑANZAS	DENOMINACIÓN	REQUISITOS MÍNIMOS	RATIO	REQUISITOS DOCENCIA
Superiores de conservación y restauración de bienes culturales.	Escuelas Superiores de conservación y restauración de bienes culturales	Aulas para asignaturas teóricas, aula específica, aula-taller, laboratorio de química, física y biología, talleres de técnicas, talleres de prácticas, laboratorio fotográfico, espacio de uso polivalente, espacio para almacenaje.	Ratio: 1/20 en las clases teóricas y 1/10 en las clases teórico-prácticas en los talleres.	
Superiores de diseño	Escuelas Superiores de Diseño.	Aula para asignaturas teóricas por especialidad, aula de proyectos, aulas-taller, talleres de técnicas, un estudio y un laboratorio fotográfico, espacio de uso polivalente y espacio para almacenaje.	Ratio. Clases teóricas 1/20 y 1/10 en las clases teórico-prácticas y en los talleres.	
Superiores de Artes Plásticas	Escuelas Superiores de la especialidad correspondiente.	a) Cerámica: Aula para asignaturas teóricas por especialidad, aula específica, aulas-taller, laboratorio general, talleres de técnicas, nave de horno, área de planta piloto, espacio de uso polivalente, espacio para almacenaje. b) Vidrio: Aula para asignaturas teóricas por especialidad, aula específica, aulas-taller, laboratorio general, talleres de técnica de vidrio, espacio de uso polivalente y espacio para almacenaje.	Ratio: a) Cerámica de 1/20 en las clases teóricas y 1/10 en las clases teórico-prácticas y talleres. b) De Vidrio: La misma ratio que para la especialidad anterior.	

Tabla 3. Requisitos específicos de los Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial. Cuadro Síntesis.

Incluye el Real Decreto 330/2010 una serie de disposiciones adicionales que afectan a la formación pedagógica y didáctica del profesorado que no puede acceder a los estudios de máster, que se acreditará mediante una formación equivalente a lo establecido en el artículo 100 de la LOE (formación inicial del profesorado), a la adecuación del profesorado que presta servicios en centros docentes de enseñanzas artísticas al que no le afectará los requisitos de titulación exigidos, a la equivalencia de la docencia impartida a la formación pedagógica y didáctica que se podrá acreditar durante dos cursos académicos completos o en su defecto doce meses en períodos continuos o discontinuos en centros públicos o privados autorizados.

5. Comentarios finales

Tras la publicación el 4 de mayo de la Ley 2/2006 Orgánica de Educación, era necesario afrontar la adecuación y actualización normativa y reglamentaria de los requisitos mínimos de los centros que asumen las diferentes enseñanzas del sistema educativo.

Es ahora, una vez que estos requisitos han pasado los trámites de audiencia y de participación en los diferentes órganos consultivos del Estado y son públicos, cuando los ciudadanos pueden ejercer el derecho a que las diferentes Administraciones (central y autonómicas en ejercicio de sus competencias compartidas en este ámbito), los cumplan.

Es un principio básico del sistema educativo orientarse hacia la calidad. A ello quieren contribuir estas condiciones básicas y mínimas, no obstante debemos hacer, en este apartado dos claras consideraciones:

1ª.- En relación a los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas de régimen general, haciendo una simple comparación entre aquellos que regulaba la normativa básica emanada de la LOGSE y aquellos que derivan de la LOE, resulta evidente que estos últimos se han igualado a la baja, reduciendo las exigencias y prerequisites de calidad de los centros. Esto es, las condiciones básicas y mínimas de los centros han sido reducidas y sometidas a una mínima expresión. Cabe en este caso argumentar dos ideas. O los anteriores requisitos eran exagerados y muy ambiciosos, pues en muchos de los centros públicos no se cumplían los mismos, o estos nuevos son extremadamente sencillos y simples.

El resultado final o dividendo, es una pérdida cualitativa en las instalaciones y por lo tanto en las condiciones diarias en las que se imparte docencia.

2ª.- En las enseñanzas de régimen especial, se ha producido un cambio a la inversa. En este tipo de enseñanzas se ha avanzado en calidad, situando a las mismas en unos parámetros cada vez más exigentes y técnicos que serán una aportación decisiva para la mejora de las condiciones educativas en estas enseñanzas en las que se pretende conducir y capacitar al desempeño cualificado de una profesión.

6. REFERENCIAS NORMATIVAS

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. (BOE 4-7-1985).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (BOE 4-10-1990).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de calidad en la educación (BOE 24-12-2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-5-2006).

Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general (BOE 10-12-2003).

Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

Real Decreto 131/1010, de 12 de febrero, que modifica el Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, referente a la autorización de centros docentes extranjeros en España.

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 09-04-2010).

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 27-10-2009).

Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

Real Decreto 332/92, de 3 de abril, sobre autorizaciones de centros privados, para impartir enseñanzas de régimen general no universitarias, modificado por el 131/ 2010, de 12 de febrero.

7. Referencias documentales

ESCAMILLA, A. y LAGARES A. R. *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica*. Barcelona: Graó, 2006.

ELFIO PÉREZ, F. y DIMAS CAMEJO E. *Síntesis gráfica de la supervisión educativa*. Madrid: La Muralla, 2009.

8. Web-Sites

<http://www.edudactica.es>

<http://www.adideandalucia.es>

<http://www.redes-cepalcala.org>

<http://www.mec.es>

<http://www.mec.es/cesces>

ACTITUDES DE LOS DOCENTES RESPECTO A LAS TIC, A PARTIR DEL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

José Manuel Sáez López

RESUMEN

La aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los contextos educativos necesita de unas competencias por parte de los docentes y unas actitudes positivas hacia los beneficios pedagógicos que aportan, pues las prácticas de enseñanza con estos medios están condicionadas por el nivel de formación y manejo de estas herramientas, y lo que piensan los docentes respecto al potencial didáctico de las mismas. El presente estudio se basa en el diseño de encuesta y utiliza como instrumento el cuestionario, aplicando una complementariedad metodológica con unos resultados que indican a través de un análisis descriptivo que la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, el hecho de contar con recursos y medios materiales adecuados, y una dedicación de tiempo y esfuerzo de los docentes, son factores de gran importancia y favorecedores del uso de las TIC en el ámbito educativo.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación, investigación cualitativa, investigación cuantitativa, formación del profesorado.

TITLE: ATTITUDES OF TEACHERS IN ICT, FROM THE DEVELOPMENT OF A REFLECTIVE PRACTICE.

ABSTRACT

The application of Information and Communication Technology (ICT) in educational settings requires some skills by teachers and positive attitudes towards the pedagogical benefits that technology provides, because teaching practices with these means are conditioned by the level of training and management of these tools, and what teachers think about the educational potential of ICT. This study is based on the design of survey and the questionnaire is used as an instrument, applying complementary methods with results that indicate through a descriptive analysis that the training of teachers, teacher cooperation and coordination, the fact of having resources and adequate means and a commitment of time and effort on behalf of teachers, are of great importance and they enhance the use of ICT in education.

Keywords: Collaborative Learning, Cooperative Learning, Education, Information and Communication Technology, Qualitative Research, Quantitative Research, Teacher Education.

Correspondencia con el autor: José Manuel Sáez López. Avenida de la Mancha Nº 6, 6º A ALBACETE 02006.
Correo-e: Joshhel977@yahoo.es. Original recibido: 22-07-10. Original aceptado: 22-11-10

I. Introducción

Los constantes cambios y evolución de la sociedad respecto al uso de las tecnologías en general, y en el ámbito educativo en particular, están potenciando el hecho innegable de que es importante un uso de las TIC en la escuela, con coherencia y bien enfocado hacia una práctica efectiva. Desde el proyecto de investigación en que se enmarca este trabajo se trata de captar la opinión y el uso que hacen los docentes respecto de las TIC, y la relación de esta aplicación con la metodología que se desarrolla en el aula. Este artículo se centra más concretamente en lo referente a comprobar la actitud y concepto que mantienen los docentes respecto de las TIC, verificando si mantienen realmente una práctica reflexiva respecto a las ventajas y diversidad de dificultades que se pueden presentar en su aplicación.

El uso de las tecnologías se está integrando rápidamente en todos los ámbitos laborales e incluso en el uso cotidiano, ya sea para trámites administrativos, en el acceso a la información o simplemente para ocio y entretenimiento. Este fenómeno, además, tendrá un impacto progresivamente mayor en el futuro, por lo que, desde el ámbito educativo, se debe tener en consideración que los niños que se forman hoy, tendrán que competir en un mercado laboral y desarrollar su vida cotidiana dentro de un par de décadas. Castells M. (2001) afirma que las principales necesidades de la educación en la sociedad actual son aprender a aprender, consolidar la personalidad, desarrollar las capacidades genéricas y aprender durante toda la vida.

Todo esto supone la necesidad de ofertar, diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, que además de potenciar diversas áreas de conocimiento y valores para la formación integral de la personalidad del individuo, desarrolle las competencias respecto a uso de las TIC que son y serán demandadas por su contexto cotidiano, académico y profesional.

Se considera como innegable la importancia de la *alfabetización digital* que muchos autores, como Marqués (2001), subrayan como esencial en la sociedad actual, a pesar de que persisten opiniones ancladas en que existe una mayor eficiencia en enfoques tradicionales, reforzados por la cultura escolar, que argumentan deficiencias en el uso pedagógico de las TIC, subrayando los problemas y barreras de todo tipo que éstas presentan, en vez de tratar de argumentar soluciones a los diversos problemas y dificultades que persisten. Por supuesto, muchos líderes, académicos, y prácticos creen que los enfoques tradicionales en la enseñanza, como dependencia en los

libros de texto, instrucción masiva, conferencias y pruebas de respuesta múltiple, están obsoletas en la era de la información (Cuban, 2001).

El hecho de indagar en las opiniones, conceptos, aptitudes y uso que los docentes hacen de las TIC, supone tener en cuenta que el rol del maestro sufre un cambio a la hora de aplicar las nuevas Tecnologías, pues en los docentes recae la responsabilidad de aplicar estas nuevas metodologías y tareas relacionadas con las tecnologías, vinculadas asimismo con el cambio y la innovación educativa. El estudio trata de recoger y analizar perspectivas, opiniones y actitudes del profesorado hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares, por lo que se trata de hacer un diagnóstico de la visión que tienen los docentes.

Se pretende, por tanto, chequear o explorar las actitudes que mantienen los maestros, pues la enseñanza con las tecnologías está condicionada por lo que piensan los docentes y las expectativas que estos mantienen hacia un uso de estas herramientas.

Según Área (2005) esta es una de las líneas de investigación que se suele utilizar en la investigación de las TIC, encontrándose variedad de estudios en este sentido: NCES (2000), Solmon y Wiederhorn (2000), Cope y Ward (2002), Escudero (1989), De Pablos y Colás (1998), Cabero (2000).

Una vez definida la línea de investigación que se desarrolla, se puede afirmar que este estudio trata de cumplir una labor de diagnosis o valoración para diseñar y desarrollar las tecnologías en los contextos educativos, identificando demandas y puntos de vista de los docentes, marcando con especial relevancia las opiniones relativas a la metodología aplicada en el aula con la utilización de las TIC, así como la práctica y uso real que se da a estos enfoques.

2. El rol del docente

Los docentes son profesionales que están en contacto continuo con los alumnos y que acumulan una experiencia de un gran valor, además han podido experimentar todo tipo de situaciones, han tenido que solventar todo tipo de obstáculos y problemas, y están expuestos a las continuas demandas de una sociedad y un sistema cada vez más complejo y con mayor número de exigencias.

El peso y el rol del docente son considerables respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, en general, y en el uso de las TIC en particular. La autonomía pedagógica,

con sus muchos puntos fuertes y positivos, supone trasladar la responsabilidad del éxito o fracaso pedagógico al docente que toma las decisiones, respecto al tiempo, espacio, grupos, herramientas y metodología en general.

Cuban (2001) asegura que hay decisiones de peso a tener en cuenta, las creencias y actitudes de los profesores acerca de cómo aprenden los alumnos, lo que les hace saber qué formas de enseñar son las mejores, y los propósitos de la escolarización. A pesar de las limitaciones del contexto, los docentes actúan de forma independiente dentro de sus aulas.

Para acercarnos al modo de trabajar de los maestros es esencial tener en consideración este aspecto, pues a pesar de los decretos de currículo y los distintos niveles de concreción curricular existentes, la fuerza de la autonomía del maestro nos lleva a situaciones en que el mismo maestro por sus ideales, sentimientos y prejuicios puede desechar las ventajas de las actividades con las TIC, o considerar que el esfuerzo de trabajo y tiempo que supone el diseño y desarrollo de estas actividades no merece la pena.

Dada la importancia y la complejidad de los procesos innovadores, de cambio y de aplicación de las TIC, es necesario tener en cuenta los puntos de vista de todos los protagonistas y de todos los agentes, por lo que una reflexión relativa a las TIC y a aspectos pedagógicos es recomendable. Según afirma Somekh (2007), las TIC tienen que ser integradas en la enseñanza, existiendo necesidad de la participación de los profesores en los debates acerca de la pedagogía, algo que ellos describen como “un paso inusual”. Diversos autores aprecian unas carencias respecto a la aplicación de las Tecnologías en el mundo educativo, que comparan con la evolución en otros ámbitos, como el mundo de los negocios.

Watson (2001) adopta un marco más amplio por su análisis de la innovación de las TIC en la educación en Inglaterra. Ella compara lo que está ocurriendo en las aulas con el uso ubicuo de la tecnología en el mundo empresarial y trata de comprender el nivel decepcionante de su absorción por los maestros.

En definitiva, las actitudes de los docentes hacia una metodología efectiva hacia un uso de las tecnologías, se convierten en un factor esencial para la inclusión de las TIC en los contextos educativos, pues a partir de una concepción positiva de los métodos activos y las ventajas del uso de herramientas versátiles y con beneficios pedagógicos, los docentes llevarán a cabo una labor de formación, dedicación de tiempo y diseño de actividades orientadas en este sentido. La importancia del

presente estudio se centra en conocer las actitudes, concepciones y práctica que desarrollan los docentes de la muestra, pues la valoración de estos factores será clave para potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo.

3. Metodología

El objeto del estudio trata de cumplir una labor de valoración del uso y actitudes de los maestros respecto a las TIC en los contextos educativos, incidiendo con especial relevancia en las opiniones relativas a la metodología aplicada en el aula y en la práctica que se da a estos enfoques. El estudio desarrollado se estructura en un diseño de encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento para la recogida de información en distintos ámbitos. El cuestionario cuenta con 7 dimensiones en las que se pueden encontrar preguntas cerradas con una escala de 1 a 4, y preguntas abiertas que posibilitan una libertad al encuestado para plasmar más detalles y puntos de vista relativos a los contextos educativos y a las tecnologías aplicadas a la educación.

Las dimensiones del cuestionario son: Contexto en relación a las tecnologías (dimensión 1), Nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación (dimensión 2), Aplicación de los principios de la metodología constructivista (dimensión 3), Estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC (dimensión 4), Idea y perspectivas que tengo respecto a las TIC (dimensión 5), Soluciones ante la resistencia a las TIC (dimensión 6) y Beneficios pedagógicos de las TIC (dimensión 7). Las dimensiones número uno, cinco y seis son las que se analizan en el artículo, el resto de dimensiones no aparecen analizadas en el presente documento.

El cuestionario aplicado que cuenta con 46 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas distribuidas en las citadas dimensiones, cumple unos criterios de validez y fiabilidad. Para comprobar que un instrumento posee validez de contenido, el investigador que diseña el cuestionario debe estar seguro de que la medición representa el concepto que está siendo medido, por lo que se ha validado por medio de juicio de expertos (11 doctores del departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales de la UNED) y una prueba piloto.

Respecto a la fiabilidad, que indica el grado en que un instrumento mide con precisión, en este estudio se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach, que da un valor global en el cuestionario de 0,897, es decir una fiabilidad muy alta. En las distintas dimensiones con presencia en este artículo la fiabilidad es de 0,700 (dimensión 1, con 6 elementos), 0,710 (dimensión 5, con 7 elementos) y 0,754 (dimensión 6, con 6 elementos).

La muestra (CRAIP_1 y 2) se compone de 32 maestros de educación infantil y primaria dentro de dos colegios rurales agrupados en la Comunidad de Castilla la Mancha, con una experiencia docente de media de 13,75 años, con valores que oscilan de 0 a 43 años. La mayoría de los maestros del estudio son diplomados con un 78,1 %, frente a un 21,9 % de licenciados.

En cuanto a la estabilidad, valorada desde la situación administrativa de los docentes, se aprecia que la mayoría son funcionarios con un 84,4%, además de contar con un 12,5% de interinos y un 3,1 % de personal laboral, por lo que la continuidad en los puestos de trabajo en estos centros es, en principio, bastante estable. La muestra cuenta con maestros de todas las especialidades dentro de la etapa de infantil y primaria, muchos de estos especialistas con un perfil itinerante, para garantizar la enseñanza en las distintas localidades del colegio rural. En cuanto al género, la muestra presenta un 59,4 % de maestras, y un 40,6% de maestros.

4. Resultados

En el apartado de resultados, se muestran los datos que se refieren al análisis descriptivo dentro del proyecto de investigación desarrollado, tanto el análisis de las frecuencias como el de porcentajes, en las respuestas a cada una de las dimensiones.

También se considera relevante el análisis de las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario, que han posibilitado aportaciones, sugerencias y puntos de vista más amplios por parte de los docentes, y que a partir de una agrupación de las respuestas obtenidas, y un análisis de los factores relevantes, se obtienen una serie de datos a tener en consideración.

Por lo que se puede observar, el estudio se ha planteado con una complementariedad metodológica, es decir, con la puesta en práctica de una metodología cuantitativa para las preguntas cerradas, con una obtención de datos estadísticos, a partir de unas respuestas a una serie de ítems, a la vez que se presenta un apartado cualitativo, con preguntas abiertas en las cuales se han enumerado y clasificado la gran cantidad y diversidad de respuestas aportadas. Por lo que se puede presentar un estudio que complementa ambos métodos y o enfoques de investigación.

A continuación se muestran los datos recogidos en cada una de las dimensiones analizadas en relación al tema que se está tratando.

4.1. Apartado cuantitativo del estudio

4.1.1. Contexto en relación a las tecnologías

Los datos que se han obtenido en este apartado se refieren al contexto en el que se usan las TIC, haciendo hincapié en el papel del profesorado y su formación, en los medios materiales disponibles en el centro y en el hecho de que la aplicación pedagógica de las Tecnologías esté reflejada en los documentos del centro. Las preguntas recogidas para analizar el contexto son las citadas en la tabla I.

I.1.- Los recursos informáticos disponibles en el centro son suficientes para el uso de las tecnologías.
I.2.- La formación del profesorado en relación a las TIC es necesaria.
I.3.- Existe una cooperación y cultura colaborativa entre docentes en la aplicación de las tecnologías.
I.4.- Las tecnologías son muy fáciles de aplicar en el ámbito educativo.
I.5.- Las TIC están reflejadas en los documentos del centro o en las programaciones didácticas.
I.6.- Es necesario un equipo coordinado dedicado a las TIC para impulsarlas en el centro (o un coordinador TIC).

Tabla I. Contexto en relación a las tecnologías

Los resultados derivados de la muestra aseguran que en lo referente a las Tecnologías de la Información y Comunicación, la formación (I.2) es muy importante, hasta el punto de que el 100% de la muestra así lo considera. Otros elemento de gran importancia es la constitución de equipos coordinados para fomentar las TIC (I.6), con unos resultados muy altos, con un 96,9 % y la propia coordinación entre los docentes con todas sus posibilidades de enriquecimiento e interacción (I.3), que cuenta con un respaldo del 62,5%.

Se considera, por otra parte, positiva la posibilidad de reflejar las TIC en los documentos de centro y en las programaciones de aula (1.5) con una presencia en la muestra del 67,5%.

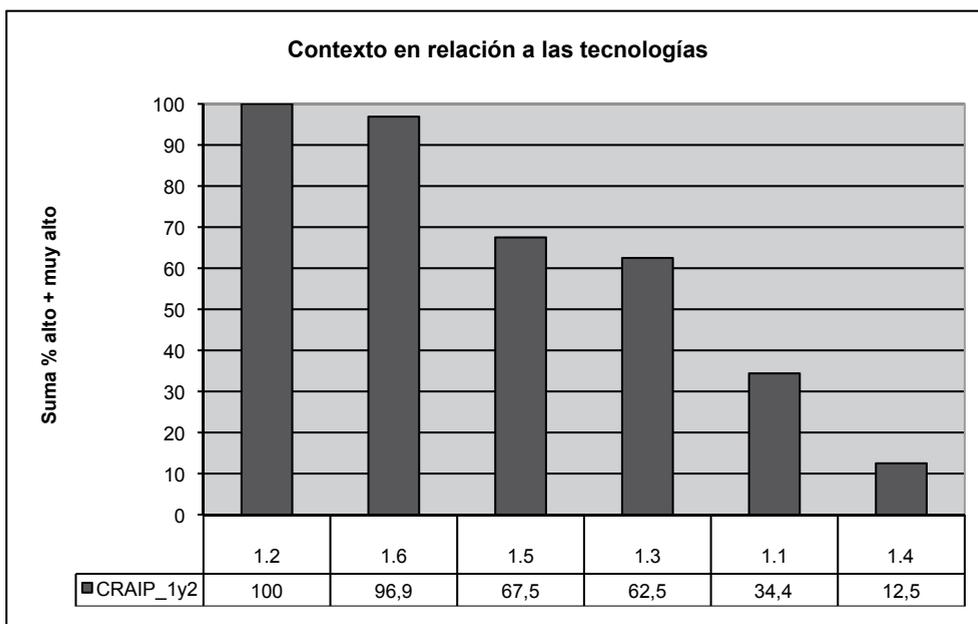


Gráfico 1. Contexto en relación a las tecnologías

Por otra parte, la mayoría de los docentes opinan que no hay medios suficientes para el uso de las TIC (1.1), a la vez que consideran que las tecnologías no son fáciles de aplicar en educación (1.4).

4.1.2. Idea y perspectivas que tengo respecto a las TIC

Respecto a las perspectivas que han aportado los docentes relativas o referentes a las TIC, se puede comprobar según los datos analizados, que en general los docentes tienen una concepción positiva de la aplicación de estas en el aula. Se considera positivo, por tanto, una práctica indagadora y reflexiva para potenciar su uso en las actividades de aprendizaje.

En el cuestionario planteado se proponen ítems con enfoques amplios y contrapuestos, desde un aprendizaje activo a métodos tradicionales, para así discriminar las preferencias y perspectivas de los docentes de la muestra. Tanto la muestra del estudio como la muestra piloto, consideran que las tecnologías contribuyen a una mejora en la calidad de la enseñanza.

En lo que se refiere a los aspectos concretos del cuestionario, el ítem más valorado es el que asegura que los ordenadores deben estar en el aula (5.1), con un 100% de los sujetos respaldando esta afirmación. Esto supone una reflexión para aquellos centros que acumulan sus equipos en un aula de informática, cuestiones en relación al uso y aprovechamiento de esos recursos en una sala, o si sería mejor integrar los equipos directamente en las aulas para habilitar rincones tecnológicos. Desde este estudio los sujetos respaldan contundentemente este último enfoque.

5.1.- Los ordenadores deben estar en el aula.
5.2.- El enfoque constructivista es el adecuado para el uso de las TIC.
5.3.- Son necesarios unos enfoques tradicionales para integrar las tecnologías de una vez.
5.4.- Interaccionar y cambiar información relativa a las TIC con otros docentes es útil y positivo.
5.5.- Programo e incluyo objetivos, contenidos y actividades en relación a las tecnologías en las programaciones de aula.
5.6.- Considero que las TIC mejoran en gran medida la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.
5.7.- Mantengo una práctica reflexiva e indagadora para una mejor inclusión de las tecnologías en la práctica educativa.

Tabla 2. Idea y perspectivas que tengo respecto a las TIC

En cuanto al ítem 5.2, valorado positivamente con un 96,9% de los sujetos, refuerza, una vez más en este estudio, la importancia del enfoque constructivista desde una perspectiva general y desde las TIC en particular. Por supuesto el hecho de que la valoración sea positiva cercana al 100% no asegura que los sujetos estén desarrollando la práctica de una metodología constructivista.

En cuanto el ítem 5.6 que asegura que las TIC mejoran la calidad de la enseñanza, se puede apreciar un respaldo por parte del 93,4% de los sujetos, por lo que se puede asegurar, que los docentes consideran valioso y beneficioso el uso de las tecnologías en la práctica educativa. Un valor positivo, aunque más modesto, se refleja en el ítem 5.4, en el que el 59,4% de los docentes considera positivo y útil el intercambio de información entre docentes para una aplicación de las tecnologías.

A la vez, un 59,4% mantiene una práctica reflexiva (5.7) en relación a las TIC, hecho de gran valor para posibilitar su adaptación a las complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este ítem cuenta con gran importancia pues una práctica reflexiva del docente supone una intencionalidad pedagógica positiva capaz de superar las dificultades que presentan las TIC, además el hecho de contar con una reflexión en la práctica aporta una mejora continua y sistemática que facilita la integración de prácticas innovadoras con las tecnologías en el aula. El hecho de contar con el 59,4% revela que más de la mitad de los maestros están orientando su práctica hacia la reflexión, sin embargo sería conveniente y deseable contar con porcentajes más altos.

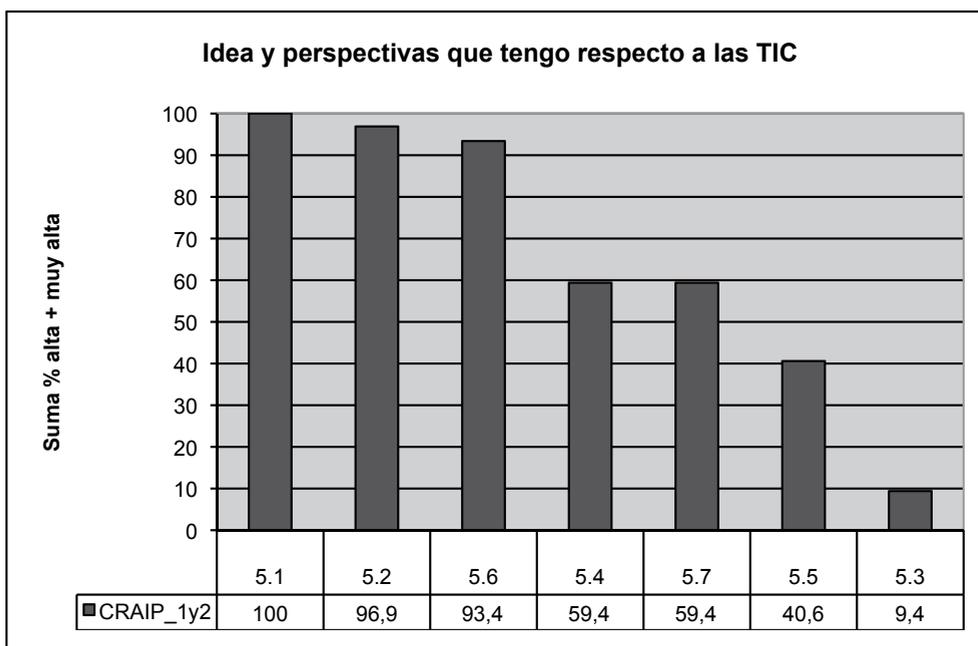


Gráfico 2. Idea y perspectivas que tengo respecto a las TIC

Un 40,6% asegura que diseña o programa actividades relativas a las tecnologías o las incluye en sus programaciones de aula (5.5). A pesar de ser un número inferior a la mitad, se puede valorar que es un porcentaje aceptable debido a la complejidad y esfuerzo necesario a la hora de adaptar las Tecnologías en el diseño curricular y en la práctica real del aula.

Por último, solo un 9,4% defiende unos enfoques tradicionales para integrar las tecnologías (5.3), y a partir de estos posibilitar una efectividad en la práctica pedagógica.

4.1.3. Soluciones ante la resistencia a las TIC

Las valoraciones de la muestra en relación a las soluciones planteadas en el cuestionario son bastante positivas, dando lugar a la dimensión con puntuaciones más altas de todo el estudio.

La totalidad de la muestra respalda las afirmaciones para solventar problemas con las TIC registradas en los ítem 6.3., que proponen un aporte de medios materiales e inversión en tecnologías (ver apartado cualitativo 4.2.3) y el ítem 6.6 que propone un modelo de eficiencia y efectividad para la aplicación de las tecnologías.

6.1.- La formación del profesorado es imprescindible para la integración de las TIC.
6.2.-Es necesaria una valoración positiva del potencial de las TIC por parte del docente.
6.3.-Es imprescindible un aporte de medios materiales y más inversión en tecnologías por parte de la administración educativa.
6.4.-Es necesaria una mayor dedicación de tiempo y esfuerzo al integrar las tecnologías.
6.5.-Es de vital importancia implantar un reconocimiento a los docentes que hacen el esfuerzo de aplicar las TIC con métodos activos.
6.6.-Es recomendable enfocar el uso pedagógico de las TIC hacia un modelo de eficiencia y efectividad.

Tabla 3. Soluciones ante la resistencia a las TIC

Casi la totalidad de la muestra (93,7%), respalda la afirmación del ítem 6.1. que se refiere a la formación del profesorado y su importancia (ver apartado cualitativo 4.2.2) A su vez, el 93,7% de la muestra refuerza la importancia de la valoración positiva de las TIC y la intencionalidad del docente. (6.2).

El ítem 6.5 que se refiere a potenciar un reconocimiento a los docentes que aplican las TIC, recibe una valoración positiva del 84,4%, mientras que el ítem 6.4 que se refiere a la necesidad de una mayor dedicación y esfuerzo para aplicar las tecnologías, recibe una valoración del 75%. Por lo que se puede apreciar que los valores aportados en todos los ítems de este apartado son altos, lo que refuerza y respalda sus afirmaciones.

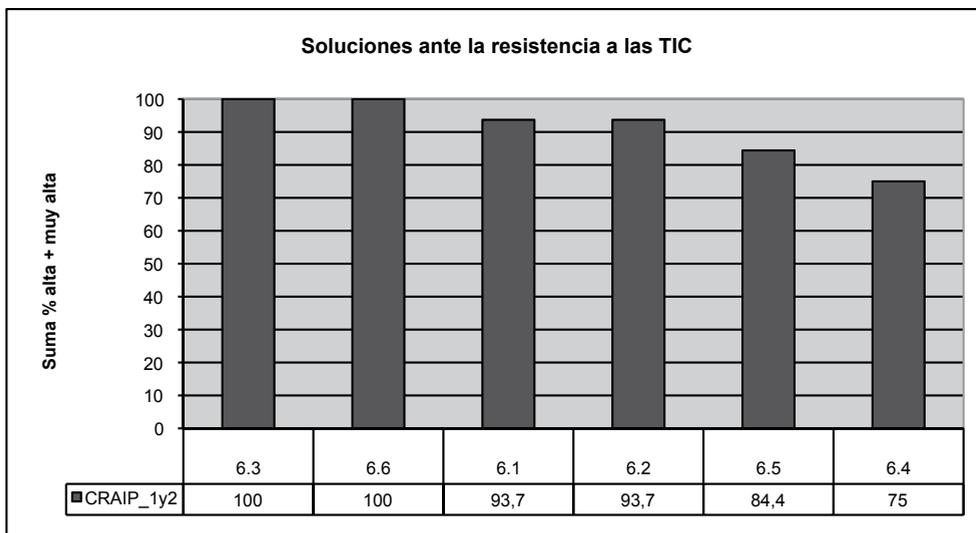


Gráfico 3. Soluciones ante la resistencia a las TIC

4.2. Apartado cualitativo.

A partir de las preguntas abiertas se obtienen unas afirmaciones recogidas, analizadas y comparadas, que dan lugar a una serie de resultados orientados a la comprensión de la presencia de diferentes factores para una práctica pedagógica coherente y efectiva en relación a las TIC. La información extraída de las preguntas abiertas posibilita tener en cuenta ciertos aspectos que posiblemente no se han

reflejado con la misma presencia en las preguntas cerradas. A continuación se presentan los factores que ha aportado la muestra.

4.2.1. Factor relativo a que la coordinación, colaboración y buena predisposición entre los maestros facilita la aplicación de las TIC.

Dentro de la muestra se contempla que numerosos sujetos consideran de importancia una buena coordinación y colaboración de los docentes orientada a mejorar la práctica pedagógica, y posibilitar un enriquecedor cambio de información y una cultura colaborativa de la que se puede obtener numerosas ventajas.

Este factor por tanto tiene cierta presencia e importancia para la muestra estudiada, pues la pregunta no hacía ninguna referencia a la coordinación docente, sino a factores que favorecen las TIC y medidas a adoptar, y a partir de estas cuestiones, un 28,1% de la muestra considera relevante una adecuada colaboración y coordinación por parte del profesorado a la hora de aplicar las tecnologías en el ámbito educativo.

4.2.2. Factor relativo a que la formación de los docentes facilita la aplicación de las TIC.

La mayor parte de los sujetos refleja en las preguntas abiertas la necesidad de una correcta formación del profesorado, por tanto, se considera que uno de los factores que propicia una buena práctica educativa en el uso de las tecnologías es una buena formación por parte de los docentes.

Los docentes encuestados que recogen este factor, aseguran que una formación del profesorado es necesaria y beneficiosa para posibilitar una práctica pedagógica que haga uso de las tecnologías, desde afirmaciones que aseguran que la formación es importante y favorece el uso de las TIC, hasta afirmaciones más contundentes que aseguran que la formación es esencial, es decir, que sin formación no es posible desarrollar una práctica con las tecnologías en el aula.

Este factor, por tanto, cuenta con una gran presencia, pues las preguntas abiertas no mencionaban la formación, sino factores que favorecen y medidas a adoptar con las TIC. En definitiva, un 59,4% de la muestra considera importante y beneficiosa la formación de los docentes para el uso de las tecnologías.

4.2.3. Factor relativo a subsanar la falta de recursos materiales que dificulta la aplicación de las TIC.

Para un correcto acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación es necesario contar con una serie de recursos materiales, que requieren en algunos casos un mantenimiento y un servicio técnico. Obviamente, para un uso educativo de las tecnologías es necesario contar con recursos materiales en buen estado, por lo que las administraciones educativas tienen la responsabilidad de dotar a los centros educativos de estos recursos, para así posibilitar un diseño y desarrollo de actividades de todas las áreas curriculares a través de las tecnologías.

Este factor pretende analizar hasta qué punto es importante contar con unos recursos materiales, es decir, el grado en el que la muestra de este proyecto considera importante una inversión en medios materiales.

Muchos teóricos, investigadores y administradores, consideran que la inversión actual en tecnologías, a pesar de haber constituido un esfuerzo económico a las administraciones educativas, no está siendo aprovechada o maximizada por los docentes, por lo que existen argumentaciones que aseguran que no tiene sentido un encarecimiento de la enseñanza con medios materiales que serán ignorados o utilizados esporádicamente y sin sistematización.

Analizando los resultados y afirmaciones en las preguntas abiertas se puede confirmar una presencia importante de docentes que aseguran que sería positivo contar con más recursos informáticos, algunos sujetos incluso aseguran que existe una carencia de recursos informáticos adecuados.

		Porcentaje
Válidos	Si	90,6
	NS/nc	9,4
	Total	100,0

Tabla 4. La falta de recursos materiales dificulta la aplicación de las TIC.

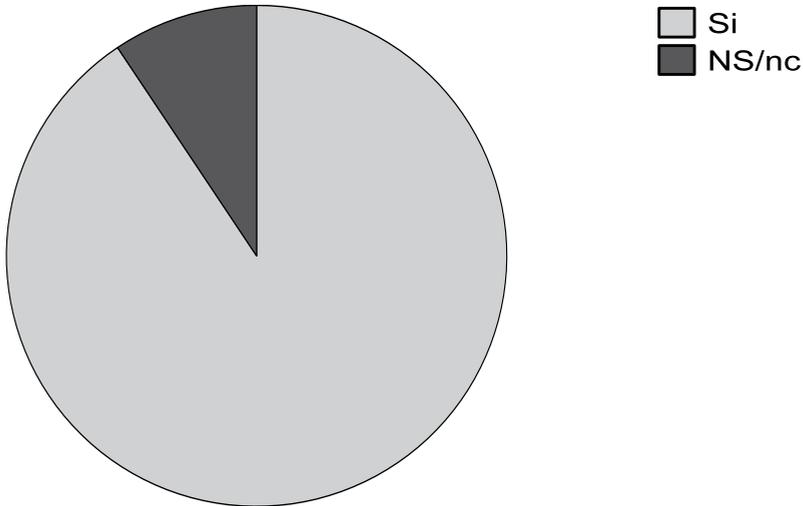


Gráfico 4. La falta de recursos materiales dificulta la aplicación de las TIC.

4.2.4. Factor relativo a que la falta de tiempo dificulta la aplicación de las TIC.

Un número considerable de docentes, subrayan la importancia de la disponibilidad de tiempo para poder diseñar las actividades relativas al uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las responsabilidades de los docentes son numerosas y con una gran demanda de dedicación, desde la atención al alumnado, la atención tutorial y la atención a la diversidad, hasta el desarrollo de programas que en algunos casos son obligatorios, como el Plan de lectura o la evaluación interna. Todo ello fomentando la creatividad del alumnado, la investigación en el aula, la formación permanente del profesorado y el diseño de actividades extraescolares y complementarias.

El hecho de enumerar algunas de las responsabilidades de los docentes, reafirma la cantidad y variedad de responsabilidades que ejercen, lo que supone un problema en la falta de tiempo para afrontar todos los retos planteados.

Las tecnologías desarrolladas en el aula demandan una dedicación para una correcta y efectiva aplicación, por tanto, un 21,9% considera un problema a solventar la falta de tiempo por parte del profesorado para la dedicación, planificación y desarrollo de actividades con las TIC.

5. Conclusiones

Las conclusiones del presente estudio mantienen una estructura que responde a los objetivos del proyecto, por lo que, la información adquirida y analizada en apartados anteriores, contribuye a explicar y responder a los objetivos y cuestiones planteadas.

1. La formación del profesorado supone un factor de vital importancia para posibilitar una práctica pedagógica orientada al uso efectivo de las Tecnologías de la información y comunicación (ver 4.1.1, 4.1.3., y 4.2.2).
2. El desarrollo de una coordinación y cooperación entre docentes facilita la labor de aplicación de las TIC, y aporta diferentes puntos de vista y un enriquecimiento derivado de la colaboración entre profesionales (ver 4.1.1, 4.1.2 y 4.2.1).
3. El hecho de contar con recursos informáticos suficientes, actualizados y con un funcionamiento correcto, es un factor esencial y un requisito necesario para optar a la posibilidad de aplicar las tecnologías en los contextos educativos. La contundencia de las cifras y datos resaltando este factor (ver 4.1.1, 4.1.3, 4.2.3) subraya la importancia del papel de las políticas educativas y administradores en la inversión en medios materiales, y en definitiva disponer de recursos en buenas condiciones.
4. Para una aplicación efectiva de las TIC, es necesaria una dedicación importante de tiempo y esfuerzo, factor por el que muchos docentes aseguran no desarrollar la práctica de las tecnologías. Se concluye asimismo, que la aplicación de las TIC es una tarea de gran dificultad por este y otros factores. (4.1.1., 4.1.3, 4.2.4)
5. Los docentes consideran importante la intencionalidad del docente y su actitud positiva para aprovechar el potencial de las TIC (4.1.3), sin embargo, un número considerable reconocen no mantener una práctica reflexiva en relación a las tecnologías aplicadas en el aula (4.1.2.)

A modo general, y como conclusión, se afirma rotundamente que la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, el hecho de contar con recursos y medios materiales adecuados, y una dedicación de tiempo y esfuerzo de los docentes, son factores de gran importancia y favorecedores del uso de las TIC en el ámbito educativo.

El hecho de contar con medios materiales suficientes, dar importancia al constructivismo y la formación del profesorado, son los factores más respaldados y con valores abrumadoramente más altos, lo que subraya la opinión respecto de estos factores que tienen los docentes en activo representados en este estudio.

6. Bibliografía

AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 2005, vol. 11, nº 1, pp. 3-25.

BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC, 1989.

CABERO, J. (Dir.). *Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos, 2000.

CASTELLS, M. *La era de la información. Vol. 1, 2 y 3. La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial, 2001.

COPE, CH. y WARD, P. Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society*, 2002, vol. 5, nº 1.

CUBAN L. *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University press, 2001.

DE PABLOS, J. y COLÁS, P. (Dir): *La implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo*. Sevilla: Grupo de investigación Evaluación y Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla, 1998.

DOMÍNGUEZ GARRIDO C. *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Madrid: Pearson educación, 2004.

ESCUADERO, J.M. (Dir) *Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso*. Madrid: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, MEC, 1989.

MAYER, R. E. What is the place of science in educational research? *Educational Researcher*, 2000, vol. 29, nº 6, pp. 38-39.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Teacher use of computers and the internet in public schools*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. NCES 2000–090, 2000.

MARQUÈS GRAELLS, P. Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Revista Educar*, 2000, vol. 28, pp. 99-115.

MARQUÈS GRAELLS, P. *Diseño de intervenciones educativas con soporte multimedia*. En Ferrés, J y Marquès, P (coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. pp. 320/31-320/49. Barcelona: praxis, 2001.

MARQUÈS GRAELLS, P. Sociedad de la información. Nueva cultura. *Revista comunicación y pedagogía*, vol. 272, pp. 17-19, 2001.

PRITCHARD, A. *Effective Teaching with Internet Technologies Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

SOLMON, L.C. y WIEDERHORN. *Progress of Technology in the School: 1999. Report on 27 states*. Milken Family Foundation, 2000.

SOMEKH, B. *Pedagogy and learning with ICT. Researching the art of innovation*. London: Routledge. Taylor and Francis Group, 2007.

WATSON, D. Pedagogy before technology: re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information technologies*, 2001, vol. 6, nº 4, pp. 251-266.

HOMO LUDENS EN LA DRAMATIZACIÓN: LA DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA

Ramón Pérez Parejo

RESUMEN

En este estudio tratamos de conectar las bases epistemológicas de la dramatización infantil con el concepto antropológico de homo ludens que Johan Huizinga expuso en su clásico ensayo de 1938. El autor holandés defiende que el ser humano propende de forma natural al juego. Gracias a ello crea no sólo las reglas de éstos, sino también las del derecho y las normas básicas de la cultura y la convivencia. El carácter lúdico preside también cualquier actividad de dramatización, especialmente en las edades más tempranas, aportando diversas funciones sociales y estrategias de aprendizaje dentro de un contexto ficcional, todo ello desde la base del juego.

Palabras clave: Dramatización, juego, didáctica, homo ludens, aprendizaje.

TITLE: HOMO LUDENS IN DRAMATIZATION. THE ANTHROPOLOGICAL DIMENSION OF DRAMA ACTIVITY

ABSTRACT

In this study we try to connect the use of drama in the classroom with the anthropological concept of homo ludens exposed by Johan Huizinga in his classic essay of 1938. The Dutch author defends that humans naturally tend to engage in games. For this reason, human beings have created not only the rules to play games, but also the laws and the basic norms to organize culture and coexistence. The desire to play is also present in any activity related to drama, especially in younger ages, providing various social functions and learning strategies within a fictional context, all from the basis of games.

Keywords: Drama, Play, Didactic, Homo ludens, Learning.

Correspondencia con el autor: Ramón Pérez Parejo. Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad, s/n. 10071 Cáceres. Correo-e: rpp@unex.es. Original recibido: 24-05-10. Original aceptado: 10-11-10

I. Introducción: algunas claves de la dramatización en el aula

Conviene en primer lugar recordar brevemente algunas claves de la dramatización infantil. Para ello nada mejor que distinguir entre dramatización y teatro. El teatro es un espectáculo formal con ensayos previos pensado exclusivamente para ser representado que presenta un texto fijado. La dramatización, en cambio, consiste en convertir en materia dramática aquello que no lo es en origen; se trata de juegos y actividades informales basados en la imitación y la interpretación.

Por encima de todo, la dramatización es un juego natural que entronca con las raíces antropológicas del ser humano que, en su desarrollo, se convierte en vehículo de comunicación y de expresión (Cervera, 1981: 17). Constituye, además, una poderosa herramienta didáctica de especial eficacia en edades tempranas (Cañas, 2008: 45-68). Con su práctica, la dramatización puede obtener una serie de objetivos de aprendizaje secundarios como desarrollar la expresión, la expresividad y la creatividad (Cervera, 1981: 17), socializar al niño, fijar la atención, superar la timidez, potenciar la memoria, crear tareas comunes, etc. Conviene señalar, además, algunas de las destrezas implicadas en la dramatización:

- Expresión corporal: psicomotricidad, coordinación, dominio del espacio, expresión del rostro.
- Expresión plástica: confección de máscaras, muñecos, dibujos, teatrillos.
- Expresión rítmico-musical: danza, baile, dramatización de cuentos, coreografías.
- Expresión lingüística: vocalización, vocabulario, incitación al habla.

Como es sabido, los actuales currículos de Educación Primaria y Secundaria de las distintas comunidades autónomas incorporan las competencias básicas como pilar educativo a partir del cual se pretenden integrar los diferentes aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenido y utilizarlos de manera real y efectiva a fin de garantizar un aprendizaje complejo y dinámico. Por poner un solo ejemplo, en el *Currículo de Educación Primaria para Extremadura* (2007) de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura aparecen nombradas hasta en 17 ocasiones las actividades relacionadas con la dramatización en el aula. Estas no se refieren sólo a la materia de Lengua castellana y Literatura, sino que aparecen en otras materias en principio ajenas a la dramatización. De hecho, las alusiones en Lengua Castellana y Literatura alcanzan un total de 8 menciones, mientras que las restantes 9 se reparten en otras materias como Educación Plástica, Educación

Artística, Educación Física, Idioma Extranjero: Inglés y Segundos Idiomas. Esta sencilla estadística viene a demostrar que la dramatización es una actividad transversal que puede ser utilizada desde distintas áreas y materias con diferentes objetivos educativos. Dicho de otro modo: la dramatización contribuye a la adquisición de los objetivos de distintas materias y, lo que es más importante, contribuye desde distintas materias a la adquisición de todas las competencias básicas.

Pongamos algunos ejemplos de cómo la dramatización puede contribuir a la adquisición y desarrollo de cada una de las competencias básicas (Pérez Parejo, 2009: 2-5). Por supuesto, la dramatización ayuda a que nuestros alumnos sean más competentes lingüísticamente, en especial en el desarrollo oral del nivel de Educación Infantil mediante la dramatización de cuentos y de situaciones reales (vocalización, recitación, desarrollo de recursos mnemotécnicos).

En cuanto a la competencia matemática, el maestro puede formular enunciados en los cuales los protagonistas sean los alumnos, creando así unas situaciones reales muy rentables didácticamente; por otro lado, pueden diseñarse actividades que consisten en la enumeración de cosas o personas de derecha a izquierda, simetrías, planos, filas, columnas, etc. También debemos aludir a ejercicios de medición, por ejemplo, de una casita de juguete, muy habituales en los centros de primaria.

Asimismo, la dramatización puede contribuir a la adquisición de la tercera competencia, la de conocimiento e interacción del mundo físico, lo que los alumnos resumen en la materia de “Conocimiento del medio”. Así, por ejemplo, se pueden proponer distintas actividades relacionadas con la limpieza del centro, con la ecología y con el reciclaje de materiales. En este sentido, una de las dramatizaciones más exitosas es aquella en la que los alumnos dramatizan el reciclaje de distintos tipos de materiales en determinados contenedores o cubos de la basura que identifican previamente con distintos colores y formas. Los alumnos aprenden mucho mejor estos contenidos educativos a través de sencillas dramatizaciones.

La dramatización también puede tener cabida en la quinta competencia básica, el tratamiento de la información y la competencia digital también, a través de grabaciones de dramatizaciones o búsquedas a través de la red de distintos tipos de actividades dramáticas infantiles, desde títeres, marionetas, teatrillos, sombras chinas, máscaras, teatro negro, mimos y pantomimas, etc.

La competencia social y ciudadana es una de las que mejor se puede trabajar desde la dramatización; es ya clásica la creación de asambleas para solucionar problemas

reales o ficticios en el aula; pero se pueden llevar a cabo, además, diferentes juegos de rol a fin de dramatizar normas básicas de educación y de cortesía basadas en funciones del lenguaje, tales como pedir las cosas por favor, levantar la mano para hablar, dar las gracias, sentarse correctamente, ceder el lugar, presentarse, saludar a personas mayores, pedir perdón, aceptar disculpas, etc. En este sentido, uno de los ejercicios más interesantes y educativos consiste en crear situaciones dramáticas en las que los alumnos deben “hablar de usted” a una persona mayor o desconocida, pues muchos alumnos de primaria carecen aún de estas estrategias lingüísticas.

Toda dramatización, por definición, está vinculada con la sexta competencia, la cultural y artística, ya que la imitación, la originalidad, la perfección y la superación son las claves de cualquier arte. Pero además muchas dramatizaciones entrañan la confección de máscaras, disfraces, teatrillos, pintura, todo lo cual es arte. Por otro lado, se pueden dramatizar situaciones relacionadas con las tradiciones populares (étnicas y festivas).

En cuanto a la séptima competencia básica, aprender a aprender, no cabe duda de que la dramatización es una herramienta didáctica de primer orden para el aprendizaje de distintos contenidos educativos. Implica un dominio del lenguaje hablado, la comprensión de textos, el dominio psicomotriz y el escénico. Por otro lado, pueden plantearse diversos proyectos globales de dramatización en los que el alumnado debe organizarse para coordinar, programar, ensayar y distribuirse las tareas de maquillaje, confección de trajes, iluminación, música, apuntador, etc., lo cual resulta muy apropiado para aprender a aprender, en este caso para aprender a organizarse en un grupo.

Por último, hay que destacar la contribución de las actividades de dramatización a la octava competencia básica, es decir, la autonomía e iniciativa personal. Con la dramatización se elaboran materiales propios y se realizan distintos juegos de cooperación y socialización del grupo. Pero lo que nos parece más importante es la propuesta de dramatizaciones orientadas al fomento de la autonomía personal, especialmente en Educación Infantil. Así, pueden proponerse dramatizaciones tales como calzarse, abotonarse, recoger y ordenar los propios materiales, organizar una fila, etc.

En suma, con todo ello queremos insistir en que la dramatización en el aula contribuye de forma decisiva a la adquisición de todas las competencias básicas, y lo hace desde todas las materias y desde la perspectiva del juego.

Carácter lúdico y condición de herramienta didáctica son sin duda los factores que mejor definen la dramatización. Estamos, por tanto, ante una actividad compleja, arraigada en fundamentos antropológicos (Toro, 1999: 53-104; Poveda, 1995: 11; Slade, 1978: 25-47) y psicológicos (Leif, L. y Brunelle, L. 1978: 23; Lequeux, 1977: 73-78), que integra diversas funciones, objetivos y destrezas relacionadas con el proceso de aprendizaje continuo y el autoconocimiento que, en definitiva, se convierte en una actividad de profunda resonancia educativa vinculada a todas las competencias básicas, a cuya adquisición contribuye mediante determinadas actividades de dramatización.

2. Johan Huizinga y su *Homo ludens*

Existen multitud de definiciones del juego (Moor, 1972: 11-20), teorías que tratan de explicarlo (biológicas, psicológicas, antropológicas, socioculturales, evolutivas) y grandes pensadores (A. Russel, J. Bruner, G. Jacquin, K. Buhler, H. Spencer, D. B. Elkonin, pero destacadamente S. Freud, D. H. Winnicott, L. S. Vigotsky, G. Schmidt, J. Chateau, Piaget o A. Seybold) que desde diversos flancos se han ocupado de él, casi siempre trascendiendo la mera actividad lúdica (Moor, 1972: 7). Gutiérrez Delgado (2004: 153-182) realiza un conciso panorama de todas estas teorías mostrando interesantes cuadros de frecuencia para mostrar las teorías más sólidas y las características del juego más nombradas por los distintos especialistas. Dentro de todas estas teorías, Gutiérrez Delgado cita a menudo las reflexiones de Johan Huizinga, uno de los primeros investigadores.

Para Johan Huizinga (1938: 11-12), la tendencia al juego es natural en el hombre y en los demás animales que se divierten imitando, jugando, dramatizando, simulando que pelean, que se odian o que se quieren. El ensayista holandés señala algunas de las funciones del juego como actividad congénita humana: descarga de energía vital; impulso congénito de imitación; necesidad de relajación; ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante; adquisición del dominio de sí mismo; necesidad congénita de poder hacer algo, de dominarlo; necesidad de entrar en competición con otros; descarga inocente de impulsos dañinos; satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción (1938: 13).

La tesis de J. Huizinga en su *Homo ludens* es que el ser humano propende de forma natural al juego, y gracias a los juegos crea no sólo las reglas de éstos, sino también las del derecho y las normas básicas de la cultura y la convivencia (*vid.* también

Moor, 1972: 151-160). El juego es una actividad más vieja que la cultura y, además, en el juego aparece algo que rebasa el instinto inmediato de conservación (Huizinga, 1938: 11). La cultura, por tanto, brota desde el juego; éste es su fundamento y su factor esencial originario (Huizinga, 1938: 11-12):

No nos fue difícil señalar, en el surgimiento de todas las grandes formas de la vida social, la presencia de un factor lúdico de la mayor eficacia y profundidad. La competición lúdica, como impulso social, más vieja que la cultura misma, llenaba toda la vida y actuó de levadura de las formas de la cultura arcaica. El culto se despliega en juego sacro. La poesía nace jugando y obtiene su mayor alimento, todavía, de las formas lúdicas. La música y la danza fueron puros juegos. La sabiduría encuentra su expresión verbal en competiciones sagradas. El derecho surge de las costumbres de un juego social. Las reglas de la lucha con armas, las convenciones de la vida aristocrática, se levantan sobre formas lúdicas. La conclusión debe ser que la cultura, en sus fases primordiales, "se juega". No surge del juego como un fruto vivo se desprende del seno materno, sino que se desarrolla en el juego y como juego.

No hay nada más serio que el juego. El juego es el germen de la cultura, de la civilización. Mediante los juegos creamos y aprendemos normas, y las normas son el esqueleto invisible de la civilización. No habría civilización y cultura sin normas, sin acuerdos, sin convenciones sociales. Las leyes civiles no son otra cosa que las reglas del juego extrapoladas a la vida social y aprendidas en primera instancia en los juegos infantiles. Esto es en sí mismo el origen del derecho como normativa fundamental de cualquier sociedad no para restringir su libertad sino para regular su funcionamiento en aras del progreso, la evolución y la convivencia.

3. La dramatización en el contexto del *homo ludens*

Como portal para relacionar juego y dramatización, vamos a acudir a unas palabras muy ilustrativas de M. Small (1962: 1):

En una plaza o en el campo, en su pieza o sobre la acera, en el patio de la escuela o en la playa, el niño juega. ¿A qué juega? Seguramente al fútbol, a las bolitas, a la comba (...) pero también a los "cowboys", a los indios, a Robin Hood, al almacén, al médico, al papá y a la mamá. Estos últimos son los juegos que nos interesan, aparentemente sin reglas, representativos del mundo verdadero del niño.

Pero nosotros vamos a centrarnos en *Homo ludens* de J. Huizinga. A poco que reparemos en su ensayo hallamos numerosos puntos de conexión entre las bases

epistemológicas de la dramatización y los argumentos que leemos en sus páginas para justificar una base lúdica de la cultura. En las siguientes líneas vamos a señalar algunos de esos nexos, sin duda vinculados al carácter ficcional de la actividad dramática y a la expresión dramática como actividad fundamental en el inicio cultural del primitivo y del niño (Poveda, 1995: 15-44).

La primera es obvia: el juego es la base de la dramatización. Ya lo habíamos señalado arriba como fundamento de la actividad dramática. La dramatización es por encima de todo un juego con todas las características del juego. El carácter lúdico de la dramatización preside el resto de conexiones.

Segunda: todo juego y toda dramatización son o deben ser actividades libres. A ningún alumno se le debe obligar a dramatizar igual que a ningún niño se le debe obligar a jugar a algo que no quiera o en el momento que no desee. Dejarían de ser juegos y dramatizaciones para convertirse en otra cosa (Huizinga: 1938: 19-20):

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. (...) El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.

Tercera: El juego y la dramatización son actividades sociales, y en todo grupo o acto social deben regir unas normas de funcionamiento y de convivencia, escritas o no, hasta el punto de que *el adulto debe a esos juegos de la infancia la mayor parte de su formación social* (Small, 1962: 1). El carácter social de la dramatización en el aula está señalado en todo el discurso teórico acerca de esta actividad educativa (Bartolucci, 1975: 12 y 14; Hernández Sagrados, 1991: 19; Lázaro Cantarín, 1998: 11; Almena, 1997: 120; Laguna, 1995: 9), de modo que a través de la dramatización se canalizan liderazgos, agresiones, rechazos, y puede ayudar, por tanto, a que desaparezcan tensiones y situaciones conflictivas. Toda esta función social se produce porque dentro de cualquier juego existen unas mínimas normas, las cuales suelen insertar al individuo en su dimensión social.

Pese a que el juego sea libre en el sentido de que no puede ser impuesto, tal como dijimos antes, necesita unas reglas, unas normas de funcionamiento, un cierto orden dentro del juego. Ocurre lo mismo en la dramatización: necesita unas normas, por mínimas que sean. Si no, sería el caos.

Por otro lado, en la legislación del juego no debe habitar escepticismo alguno. Las reglas contemplan el principio y el final del acceso a un mundo singular. Las

reglas pueden ser diferentes incluso dentro del mismo juego o de unos lugares a otros donde éste se ejecute. Tan sólo es necesario que sea respetado por todos los jugadores involucrados. Johan Huizinga ahonda en este factor clave de los juegos (Huizinga, 1938: 24):

Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna. Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo. Porque la base que la determina se da de manera incommovible. En cuanto se traspasan las reglas se deshace el juego. Se acabó el juego. El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento, el mundo habitual. (...) El jugador que infringe las reglas del juego o se sustrae a ellas es un “aguafiestas” (Spielverderger: “estropeajuegos). El aguafiestas es cosa muy distinta que el jugador tramposo. Este hace como que juega y que reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego. Los compañeros de juego le perdonan antes su pecado que al aguafiestas, por que éste les deshace su mundo. Al sustraerse al juego revela la relatividad y fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo. Arrebató al juego la ilusión (...) El aguafiestas deshace un mundo mágico

La traducción española, que obtiene el término “aguafiestas”, ilustra perfectamente la idea vertida y le proporciona unas connotaciones negativas muy interesantes porque, en efecto, el juego se percibe como un fiesta para los jugadores, y quien no quiere participar en las reglas de su mundo es un *aguafiestas*, que o bien no respeta las reglas o bien las pone en duda, lo que para el desarrollo del juego es igualmente funesto. Con ello se logra algo aciago para el juego: revelar la fragilidad del mundo idílico. Se trata, en suma, de la misma acción que cuando alguien revela el carácter ficcional de una ficción en medio de la misma. Desaparece por completo el encanto ficcional, el pacto entre el receptor y el mundo creado.

Cuarta: Hemos hablado de la necesidad de las reglas en los juegos. De eso no hay duda, e igual ocurre en la dramatización. A este respecto, M. Small afirma que la dramatización *debe tener en cuenta ciertas reglas para que el juego conserve todo su valor educativo de libre expresión* (Small, 1962: 21). Sin embargo, existe una delgada línea roja en su adecuada o conveniente regulación. El juego no necesita muchas reglas. El abuso y la arbitrariedad a la hora de imponer reglas repercuten en la artificiosidad del juego haciéndolo cada vez más culturalista y alejándolo, por tanto, de su carácter primitivo. Los juegos más antiguos presentan escasas normas y muy sencillas. Lo mismo ocurre con la dramatización. Las instrucciones previas al juego dramático

deben ser las justas y mínimas, claras y precisas. Saturar de reglas la dramatización es contraproducente porque pierde su contenido lúdico. Lo acercaría en este sentido al teatro. Valga ese contraste para añadir un criterio de distinción más entre teatro y dramatización que nos lleva finalmente a asociar la dramatización con la naturalidad (esencia antropológica), y el teatro con la cultura. En los juegos ocurre lo mismo, el abuso de normas hace de la actividad lúdica algo más artificioso y profesional. Esta idea, desarrollada profundamente por Gutiérrez Delgado (2004: 175-176), constituye una advertencia muy perspicaz que ya realizó en su día J. Huizinga en los albores de la profesionalización deportiva contemporánea (1938: 232):

Con esta creciente sistematización y disciplina del juego se pierde, a la larga, algo de su puro contenido lúdico. Esto se manifiesta en la distinción de los jugadores en profesionales y aficionados. El grupo interesado en el juego separa a un lado a aquellos para los que el juego ya no es un juego (...) La actitud del jugador profesional no es ya la auténtica condición lúdica, pues están ausentes de ella lo espontáneo y lo despreocupado. El deporte se va alejando cada vez más en la sociedad moderna de la pura esfera del juego.

La idea es muy gráfica para ilustrar la distinción entre dramatización y teatro que expusimos en las primeras líneas de este estudio. Ahondando en ello, todo juego y toda dramatización tienen la característica de ser creativos. Las reglas no impiden la creatividad; todo lo contrario, la estimulan. En la dramatización esto debe ser un axioma. Si la dramatización parte de un relato, por ejemplo, conviene que los alumnos participen en la historia o, incluso mejor, que la construyan (Bartolucci, 1975: 22); el niño es un “creador de espectáculo” (Lequeux, 1977).

Quinta: la dramatización es natural. Se trata de una actividad congénita propia de muchos animales, especialmente en sus edades más tempranas. De ahí también la adecuación de la dramatización en edades tempranas, donde se desarrolla con mucho mayor potencial. Johan Huizinga pone ejemplos de juegos de animales que están dramatizando escenas de su mundo (1938: 11):

Basta con ver jugar a unos perritos para percibir todos esos rasgos. Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja al compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto.

Sexta: entre las funciones biológicas que Huizinga detecta en los juegos, señala una especialmente entroncada con la dramatización: la satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción (Huizinga,

1938: 12-13). En efecto, los docentes que han puesto en marcha actividades de dramatización aseguran que es una válvula de escape para los alumnos, que tienden a representar acciones y personajes admirados, casi inalcanzables (Pérez Parejo, 2009: 9-10).

Séptima: aunque las prácticas de dramatización suelen resultar divertidas, esta característica no debe confundirse con lo cómico. La dramatización no ha de ser cómica porque los juegos, aunque produzcan una sensación interior de diversión, no basan su eficacia en ese efecto. El juego es serio; es lo que hace seria la diversión (Huizinga, 1938: 17-18):

En nuestra conciencia el juego se opone a lo serio (...) El juego puede ser muy bien algo serio. (...) La risa se halla en cierta oposición con la seriedad, pero en modo alguno hay que vincularla necesariamente al juego. Los niños, los jugadores de fútbol y los jugadores de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y no sienten la menor inclinación a reír (...) En sí, el juego no es cómico ni para el jugador ni para el espectador (...) Lo cómico guarda estrecha relación con lo necio. Pero el juego no es necio.

Octava: muchos juegos presentan un componente ficcional, y no me refiero sólo a los puramente dramáticos en el sentido que decía Small más arriba, sino a otros muchos en que los jugadores deben adoptar pequeños papeles intercambiables según el transcurso del juego o la posición en la competición. Transportan a un mundo paralelo con sus propias reglas, exactamente lo mismo que los mundos ficcionales de la dramatización. Wolfgang Iser hablaba de *la dimensión antropológica de las ficciones literarias* (Iser, 1997, 11-42). En este sentido, tanto W. Iser como J. Huizinga (1938: 20-21) distinguen entre ficción y mentira. La ficción, el juego y la dramatización no son ni verdad ni mentira pues sencillamente se sitúan en otro estadio intermedio con sus propias normas. Además, constituyen mundos formales donde se percibe con especial intensidad la creatividad humana (Iser, 1997: 58). La ficción dramática se sitúa en ese punto intermedio donde el sujeto es otro sin dejar de ser él mismo, de modo que en cierto sentido la dramatización, como juego ficcional, ensancha el mundo del niño.

Novena: aunque el juego sea y deba ser una actividad libre, existe una conexión entre el juego y la belleza o entre juego y arte. Queremos decir que todo juego tiende a perfeccionarse y, en último término, a ser bello. Cualquier aficionado disfruta con una buena jugada porque percibe belleza en ella. En la dramatización ocurre igual: los alumnos, aun en edades muy tempranas, perciben estética en las

mejores dramatizaciones y es habitual hallar deseos de perfeccionamiento en la expresión corporal. El silencio que se genera en algunas dramatizaciones infantiles es un indicio irrefutable de ello. Generalmente, la belleza en los juegos (entre ellos las dramatizaciones) radica en la armonía, el ritmo y la sencillez, así como en las formas geométricas, simétricas y esféricas. Guiseppe Bartolucci (1975: 18) reclama la condición artística de toda dramatización infantil. Parece ser que la conexión entre el juego y la belleza, entre el juego y el arte, están presentes desde las manifestaciones lúdicas más primitivas del ser humano (Huizinga: 1938: 18):

Ya en las formas más primitivas del juego se engarzan, desde un principio, la alegría y la gracia. (...) En sus formas más desarrolladas se halla impregnado de ritmo y armonía, que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética con que el hombre está agraciado. Múltiples y estrechos vínculos enlazan el juego en la belleza.

Al hilo de esta idea, el juego y la dramatización no son amigos del caos ni de la anarquía. Necesitan orden. Este es imprescindible para que exista el juego. Esta idea, evidentemente, está relacionada con la necesaria presencia de las reglas en todo juego, pero también está conectada con la presencia de la belleza. J. Huizinga (1938: 23) apostilla esta idea afirmando que la belleza del juego se basa sobre todo en el orden:

El juego propende, en cierta medida, a ser bello. El factor estético es, acaso, idéntico al impulso de crear una forma ordenada.

Décima: El tiempo en la dramatización y en el juego se suspende. Aunque, evidentemente, transcurran en unas coordenadas espacio-temporales, ese paréntesis no guarda relación con el tiempo real. El tiempo del juego es un tiempo absoluto. Johan Huizinga va más allá en sus apreciaciones al respecto. Según el ensayista holandés (1938: 22-23), el juego empieza y concluye en un espacio y en un tiempo únicos y absolutos. Luego se acabó el juego. Antes y después no hay nada que guarde relación con el juego. No tuvo causas ni tendrá consecuencias. La partida se acabó.

Decimoprimera: El juego es tensión, incertidumbre, azar y un muestra un claro componente de reto personal (Huizinga, 1938: 23). Este carácter es otro de los factores decisivos en el éxito de las actividades de dramatización en el aula escolar. Los alumnos casi siempre quieren mostrar sus destrezas, pero la cuestión última es ponerse a prueba en situaciones no experimentadas. Este carácter se convierte en uno de los factores por los que la dramatización resulta tan atractiva para los alumnos de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria.

Decimosegunda: Johan Huizinga (1938: 26) establece distinciones entre el juego y el disfraz. Al hilo de sus reflexiones, conviene decir que en el juego y en la dramatización no se es otra cosa, sino que en último término se es uno mismo interpretando algo. Lo que hace peculiar a la dramatización es que el intérprete, como el jugador de cualquier juego, no se disfraza hasta perder su identificación, sino que interpreta desde su ser proyectando en la *dramatis personae* los caracteres de su personalidad. Su otredad nunca es completa pues en último término existe un deseo de proyección egoísta (en el sentido etimológico).

Decimotercera: Esta última conexión entre juego y dramatización podemos vincularla a la llamada “Paz Olímpica”, concepto en virtud del cual durante el periodo en el que se desarrollan los juegos deben detenerse los conflictos entre países. Los Juegos Olímpicos han mostrado al mundo bellas estampas de hermandad, deportividad y juego limpio entre países que mantenían desde hace años algún conflicto. Este es además su primer objetivo. En los juegos en general ocurre lo mismo, y también en la dramatización, como juego que es. Los alumnos, al situarse dramáticamente en papeles ajenos, son capaces de apreciar perspectivas distintas de los problemas, lo cual les lleva a la relativización y la comprensión de conductas ajenas. Por otro lado, los proyectos globales de dramatización en los que debe participar toda la clase constituyen tareas de equipo que permiten la cohesión del grupo. Este espíritu de confraternización está relacionado, según J. Huizinga, con cierto halo sagrado que tiene el juego desde sus orígenes, capaz de suspender no sólo el tiempo, sino la vida social ordinaria y los conflictos (1938: 26):

[En el juego] se suspenden provisionalmente todos los actos de venganza. Esta suspensión temporal de la vida social ordinaria en gracia a un tiempo sagrado de juego, la podemos encontrar también en culturas más avanzadas

4. Conclusiones

La dramatización es o debe ser un juego y, como todo juego, conecta con los instintos más originales del ser humano, que, según Huizinga, es un *homo ludens*, un tipo de homínido que no se caracteriza por que juegue, ya que eso lo hacen el resto de los mamíferos (y en particular los homínidos), sino porque a partir del juego ha creado una red de normas que, traspasando los estrechos márgenes de la actividad lúdica, ha invadido la esfera social, cultural y jurídica humana.

Aunque las teorías de J. Huizinga (1938) sobre el juego hayan sido ampliadas y revisadas por la moderna antropología (Gutiérrez Delgado, 2004), muchos de sus postulados siguen siendo vigentes y siguen iluminando caminos por los que transitar en la investigación gracias tanto a la brillantez lingüística de su ensayo como a la perspicacia y valentía de sus argumentos. Casi un siglo después, sus teorías aún lucen el aura de los clásicos y presiden como antecedente cualquier estudio que se considere riguroso sobre la importancia del juego en la educación, en la sociedad y en la antropología.

Para ponerse a dramatizar no le hace falta al alumno acudir a la escuela; se pondría a hacerlo de forma natural por sí mismo en un mínimo contexto social pues es fuente de diversión y además está conectado a la imitación como actividad natural y estrategia de aprendizaje. Como hemos tratado de demostrar en este estudio, la dramatización en el aula comparte todas las funciones del juego, desde la creación de unas mínimas normas a la construcción de específicos mundos ficcionales. La dramatización, como juego que es, tiene una dimensión social evidente ya que, como afirma P. Slade (1978: 69) proyecta el *yo hacia el exterior*.

Por otro lado, sin necesidad de convertirse en una materia específica, las actividades de dramatización pueden ser llevadas a cabo desde todas las materias del currículo ya que, como hemos tratado de demostrar, contribuye transversalmente a la adquisición de todas las competencias básicas.

Debemos aprovechar esta herramienta educativa que parte de los mismos fundamentos de nuestra condición humana para proyectarla adecuadamente a las dinámicas de la enseñanza, haciéndolo sin estridencias y sin forzar, priorizando siempre el carácter lúdico de la misma, que es lo que realmente la convierte en una interesante actividad educativa en contenidos y, sobre todo, en valores sociales.

5. Bibliografía

ALMENA, F. Teatro infantil y dramatización escolar. En Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coords.). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997, pp. 119-126.

BARTOLUCCI, G. *El teatro de los niños*. Barcelona: Fontanella, 1975.

CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2008.

CERVERA, J. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel, 1981.

GUTIÉRREZ DELGADO, M. La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta*, 7, 2004, pp. 153-182.

HERNÁNDEZ SAGRADOS, I. (coord.). *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca: Amarú, 1991.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Madrid: Alianza. 1938. Citamos por edición de 1995.

ISER, W. La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. A. Garrido (coord.). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, 1997, pp. 43-68.

LAGUNA, E. *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac, 1995.

LÁZARO CANTARÍN, J. *Taller de teatro*. Madrid: CCS, 1991.

LEQUEUX, P. *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

LEIF, J. y BRUNELLE, L. *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.

MOOR, P. *El juego en la educación*. Barcelona: Herder, 1972.

PÉREZ PAREJO, R. ¿Por qué es importante la dramatización en el aula? Encuesta al profesorado de Extremadura y vinculación con las competencias básicas. *XI Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, 3-5 de diciembre de 2009. Inédito.

POVEDA, L. *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea, 1995.

SLADE, P. *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana, 1978.

SMALL, M. *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

TORO, F. de. *Intersecciones: Ensayos sobre teatro. Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana y Vervuert Verlag, 1990.

¿PUEDE LA TERAPIA ARTÍSTICA SERVIR A LA EDUCACIÓN?

Isabel M^a Granados Conejo y M^a Dolores Callejón Chinchilla

RESUMEN

En el artículo se plantea una revisión bibliográfica sobre las aportaciones y potencialidades de la terapia artística en general, y en particular en el ámbito educativo. Pretende un primer acercamiento al tema para los lectores profesionales de la educación indicando alguna de sus características, que pueden contribuir a la mejora de este ámbito. Para ello haremos un recorrido por los aspectos que creemos aporta la terapia artística al crecimiento y desarrollo de la personalidad desde un punto de vista terapéutico, educador y reeducador y su posible utilidad en el ámbito escolar y educativo.

Palabras clave: Terapia artística, crecimiento y desarrollo personal, personalidad sana, educación.

TITLE: CAN ART THERAPY BE OF USE IN EDUCATION?

ABSTRACT

The article presents a bibliographical review on the contributions and potential of art therapy in general and particularly in education. It seeks to make a first approach to the professional readers of education indicating some of its characteristics, which may contribute to improving this area. To do this we will review the aspects that we believe art therapy provides in the growth and development of personality from a therapeutic, educator's and re-educator's standpoint, and its potential use in schools and education.

Keywords: Art Therapy, Personal Growth and Development, Healthy Personality, Education.

Correspondencia con la autora: Isabel M^a Granados Conejo. CES Cardenal Spínola CEU. Campus Universitario s/n 41930 Bormujos (SEVILLA). Correo-e: igranados@ceuandalucia.com. Dolores Callejón. Universidad de Jaén.
Original recibido: 03-11-10. Original aceptado: 20-12-10

I. Introducción

La producción artística ha servido a muchos artistas de forma consciente o inconsciente como terapia, para mejor conocerse a sí mismos, o para sobrellevar una enfermedad o desgracia. Lidia Polo (2000: 314), nos habla de casos como el de Frida Kalho, o de las creaciones artísticas de los judíos deportados en los campos de concentración señalando también el papel muchas veces jugado por los artistas y sus obras como mediadores entre las personas y los interrogantes universales. Jorge Kleiman (1997: 109), pintor y teórico del arte, lo expresa de este modo: *“el artista es un adelantado que descubre los espacios del deseo, conquista terrenos, hace el trabajo para que los demás puedan luego, al observar la obra, recorrer y colonizar un territorio previamente descubierto y pacificado”*.

Para mucha gente, la contemplación de algunas obras de arte puede promover la reflexión sobre los grandes interrogantes de la vida. Sin embargo, la palabra *arte* tiene para la mayoría de las personas connotaciones elitistas, que aluden a conocimientos específicos y talentos naturales propios de unos pocos privilegiados. Así, de manera tradicional, aunque cada vez menos, en los museos o galerías, lugar “para entendidos”, los productos del arte, las imágenes plásticas son en general, *“sacralizadas”* (Guimón, 2004).

La accesibilidad al arte, por parte de todos los ciudadanos, viene desarrollándose, a pesar de todo y desde hace más de un siglo no sólo desde el punto de vista de consumo pasivo sino también aprovechándose de los beneficios que su producción activa reporta. Estos beneficios permiten por un lado, el establecimiento de las bases de una nueva educación artística y por otro, el surgimiento y promoción de la idea de que la actividad artística puede ayudar a personas necesitadas de ayuda psicológica y psiquiátrica, así como contribuir a la mejora del ámbito educativo, a través de los medios utilizados por los artistas (Martínez, 2006; Polo, 2000).

A continuación, nos centraremos en las aportaciones y potencialidades del arte y de la terapia artística en general y más particularmente en ese ámbito educativo. Para ello plantearemos el término de terapia artística considerado desde distintos enfoques: en primer lugar un enfoque más terapéutico, y en segundo un enfoque más educador y reeducador (relacionado con el currículo y el trabajo con trastornos educativos, necesidades especiales, etc.).

2. Enfoque terapéutico de la terapia artística

Desde hace algunas décadas, el arte se utiliza terapéuticamente como rehabilitación, como catarsis y finalmente como un instrumento de autoconocimiento (Polo, 2000). Diversos estudios, nos muestran, que es muy amplio el abanico de personas de distintas edades y situaciones a los que puede ser de utilidad asistir a talleres de terapia artística, por ejemplo en niños y adolescentes que hayan sufrido abusos sexuales o maltrato físico (Billmann, 2006). Autores como Jenny Murphy (2001), trabajan para hacer frente a las secuelas del abuso sexual, que sigue siendo uno de los principales problemas en los niños y los adolescentes de salud mental, o víctimas de la violencia. Personas con problemas de salud mental e inadaptación social Spandler, Secker, Kent, Hacking y Shenton, 2007); niñas o niños con enfermedades somáticas, con trastornos de aprendizaje, hiperactividad (Hampe, 2006; Callejón y Granados, 2003; Stickley, 2007) o con distintos tipos de discapacidades (Grönlund y Renck, 2006; Hautala, 2006; Marçal, 2006; Moreno González, 2006; Ottarsdottir, 2006). Podemos encontrar trabajos con niños y adolescentes autistas (Fernández Añino, 2003); o con Síndrome de Asperger (ElkisAbuhoff, 2008); con personas que sufren trastornos alimentarios, en cuya patología, la comunicación no verbal ocupa un lugar importante (Cooke, 1999); problemas de adolescentes en general (Dalley, 1992; Malchiodi, 2003; Riley, 2001). En grupos de mujeres para proporcionarles los medios necesarios para hacer frente a sus dificultades y mejorar su integración social, o mujeres maltratadas (Della Cagnoletta, 2006; Van der Gijp y Kramers, 2005); con parejas estériles (Escobar, 2006); o enfermos de cáncer, (Waller, 2006). En la reintegración social de pacientes esquizofrénicos a través de la creación artística, el reconocimiento de sus obras puede contribuir a la mejoría y a su enriquecimiento personal, procurándoles confianza en sí mismos y permitiéndoles una mejor reinserción en la sociedad (Del Río, 2006; Domínguez Toscano, 2006 y Naumburg, 1978). Con pacientes geriátricos las técnicas del arteterapia les sirven para aliviar el sentido de desamparo y poder tener una visión interpersonal y un desarrollo de valores, rescatando los aspectos positivos de estas personas (Garrison, 2008; Mampaso, 2006; Pérez y Del Río, 2006). En personas que viven en la calle, alcohólicos (Subkowski y Dingemann (2006), o en la cárcel, (Domínguez Toscano, 2006), o con problemas de adicción (Waller, 1992); tratamiento del síndrome de Burnout (Italia, Favara-Scacco, Di Cataldo, Russo, 2007) o depresión (Hem, Nortvedt y Heggen, 2008).

A otros niveles, también ha aumentado el número de personas que solicitan ayuda por haber sido víctimas de la tortura sufrida debida a los regímenes dictatoriales de

sus países (Wiener y Dulcan, 2006), como modo de liberar las emociones vinculadas al trauma y canalizar dicha experiencia traumática. En caso de terrorismo como el 11S en Nueva York, tras la tragedia un gran número de arte terapeutas trabajaron con los familiares de las víctimas del suceso (Martínez, 2006). O en el acto terrorista del 11M, en Madrid, donde también, aunque en una escala infinitamente menor, se ha llamado a arteterapeutas para acudir en la ayuda de niños y adultos. En este caso merece la pena citar el trabajo realizado mediante Performances, con alumnos de ESO y Bachillerato, en el I.E.S. Ramón del Valle Inclán de Sevilla. En principio la experiencia comenzó en el curso donde la profesora de artística daba clase, pero acabó implicando a todo el centro (González, 2006).

3. Arte y creatividad en la educación

Centrándonos en el tema que nos ocupa, desde los primeros estudios sobre la educación artística autores como, Eisner (2004); Lowenfeld y Brittain (1993) y Read (1973), entre otros, analizan sistemáticamente la naturaleza del arte y sus posibilidades en el sistema educativo. Según Sainz, (2002: 174) se pueden clasificar según determinados enfoques: “evolutivo (Luquet, Lowenfeld, Stem); estructural (Arnheim, Kellogg); psicomotriz (Lurças, Calrny, Goodnow), Madurez intelectual (Goodenough, Koppit); Psicológico proyectivo (Corman); Psicopatológico (Aubin, Boutonier, Rocher) y Semiótico (Duborgel)”. Por tanto, la educación recibe ya desde 1940 el influjo de estos autores, quienes relacionan educación artística y psicología promoviendo el arte como un medio de desarrollo y aprendizaje educativo (Fernández Añino, 2003; Martínez, 2006).

Diversos autores han desarrollado programas para niños, jóvenes y adultos con o sin problemas, de intervención psico-educativa entrenando la creatividad, buscando esencialmente, el desarrollo del pensamiento productivo, desarrollo de la comunicación, fluidez y flexibilidad de pensamiento, originalidad, toma de decisiones, resolución de problemas, autoconcepto, habilidades sociales, autopercepción de las habilidades creativas y liderazgo, entre otras (Garaigordobil y Pérez, 2001; Malchiodi, 2003; Riley, 2001; Rubín, 2009).

En España, cabe destacar el trabajo de Macarrón en 1990 que estudió el papel de las actividades artísticas en el desarrollo de la inteligencia, creatividad, personalidad, juicio estético y razonamiento espacial. También se han llevado a cabo dos experiencias en el país vasco sobre los efectos de la participación en un

programa de arte sobre la creatividad, percepción y autoconcepto en niños de 6-7 años (Garaigordobil y Pérez, 2001); así como un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos con adolescentes (Garaigordobil, 2000). La evidencia empírica ha confirmado que los programas artísticos organizados en torno a actividades de naturaleza plástica, dramática, musical, etc. promueven una mejora en la creatividad.

De cualquier modo, y en general, son numerosos los trabajos e investigaciones realizados en el ámbito de la infancia y la adolescencia que trabajan desde el arte y la creatividad en el ámbito educativo, teniendo en cuenta su utilidad terapéutica, educadora y reeducadora, más en el ámbito anglosajón que en el latino, y desde luego menos en España. Aún así, en nuestro país, cada vez se recurre más a actividades arteterapéuticas, y de manera más seria, si bien es cierto que proliferan más las prácticas que las investigaciones, y que ese hecho le quita rigor y autoridad a esas prácticas, porque como decía Kuhn (1975), una buena práctica sólo lo es si se sustenta en una buena teoría.

4. Terapia Artística en el ámbito educativo. Enfoque educador y reeducador de la terapia artística

Desde el ámbito de la terapia artística, podemos encontrar, entre otros: autores que trabajan en el campo de los trastornos de hiperactividad a través de la danza y el movimiento (Grönlund y Renck, 2006) o con dificultades emocionales (Hernández Merino, 2006; Ottarsdottir, 2006) o con dificultades de aprendizaje (Ottarsdottir, 2006) educación en general o educación social (Kauffman, 2001; Marçal, 2006; Martínez y López, 2004; Meléndez, 2008; Mondéjar, 2002; Sánchez, 2007; Strazzacappa, 2008; Wadeson, 2000), o con el profesorado (Callejón y Granados, 2005; Sturtridge, 2006) deficientes (Fernández Añino, 2003), etc.

Hasta el 2009, no hemos encontrado trabajos en nuestro país que integren currículum y terapia artística, o mejor dicho, modos de trabajar las áreas curriculares a través de la terapia artística, (Granados, 2009), aunque sí aplicaciones en el ámbito escolar (Callejón y Granados, 2005; Coll, 2006). En este sentido se llevó a cabo en el 2004 en un Centro de Sevilla, enclavado en una zona marginal, un programa de terapia artística, con adolescentes pre-delinquentes, de alto riesgo social, y gran absentismo escolar obteniéndose resultados que mejoraban la empatía y la sociabilidad de éstos. El programa se implementó dentro del currículum y horario escolar, durante todo un

curso, y aprovechando una hora y media de la asignatura de Lengua y una de la de Plástica semanales (Callejón y Granados, 2005; Granados, 2009).

También podemos señalar otros autores que utilizan una serie de recursos artísticos, como los mandalas, para trabajar contenidos curriculares como Bailey Cunningham (2001). Igualmente, podemos encontrar trabajos recientes que investigan el impacto de la terapia del arte en la inteligibilidad del habla en niños con parálisis cerebral (Tsao, Meldrum, Kim, Jacob y Zeltzer, 2007).

Según Malchiodi (2003) la terapia artística puede:

- Reducir la ansiedad y ayudar a los niños se sienten más cómodos en el ámbito escolar.
- Puede ayudar a trabajar procesos cognitivos básicos como la memoria.
- Puede ayudar a que el niño organice sus descripciones y narraciones.
- Ayudar a los niños a expresarse mucho mejor, a veces, que si lo hiciera verbalmente (p. 119).

Domínguez Toscano (2006), a partir de la aplicación de un programa educativo con niños procedentes de *ambientes desfavorecidos* en el Centro Ciudad de los Niños de Sevilla, señala una serie de funciones que puede desempeñar la terapia artística en el ámbito escolar, partiendo de que la aplicación de técnicas arteterapéuticas en *contextos con problemática socioeducativa* se justifica por varias razones:

- La actividad artística constituye la vía natural, constructiva, simbólica, gratificante y no intrusiva para fortalecer la autoestima del sujeto, su autocognición y aceptación.
- Sirve para afirmar las relaciones con el/la educador/a o arteterapeuta, en climas de actividad, apertura de criterios, expresión libre, comunicación fluida y confianza. Así, el incremento de los recursos expresivos facilita al sujeto reconducir el exceso de energía, la agresividad latente o manifiesta y los contenidos perturbadores, hacia un fin positivo como es la creación artística.

En cuanto a las funciones de la terapia artística en este ámbito educativo, *con niños y adolescentes de varias edades y con problemas*, esta autora señala la necesidad de desarrollar la capacidad de expresión a través de:

La proyección. Como forma de expresión sin censuras, o como traducción simbólica. Esta se asienta sobre el pilar básico de dar salida constructiva al conflicto. Esta dimensión simbólica de la creación artística ha sido muchas veces puesta de relieve. Su función terapéutica y reeducadora es evidente, teniendo en cuenta que la mayor parte de los contenidos ocultos resultan difícilmente expresables verbalmente, sobre todo tratándose de niños y adolescentes. En víctimas infantiles de abuso sexual, el uso de los dibujos como medio de testificación, incluso en procesos judiciales, ha sido puesto en evidencia por multitud de autores (Cohen-Liebman, 1995), ya que aportan información de la que probablemente los niños no tienen ni conciencia (Kennedy, Armstrong y Moore, 1997). Es útil también destacar que la función simbolizadora del arte y la facilitación que este procura a la identificación de los significados internos en el momento en que se necesite una exploración en significados difícilmente accesibles o inaceptables.

Desprendimiento y diferenciación. Partiendo del trabajo arteterapéutico, Fenton (2000) dice que “*el poder creador expresa las emociones sentidas mientras aporta una distancia salvífica*” (Domínguez Toscano, 2006: 17). Dar la posibilidad de expresarse, de una manera indirecta es promover y ofrecer la posibilidad de lanzar fuera los contenidos perturbadores. Y esto es especialmente importante cuando se padecen trastornos o dificultades de tipo emocional. Sabemos, que estos son comunes en la preadolescencia y adolescencia.

Acceso y gestión emocional. La comunicación no verbal mediante el arte ha sido desde hace tiempo una gran herramienta, para entender e interpretar las sensaciones de los niños bajo situaciones de presión. En la arteterapia los niños expresan simbólicamente lo que no pueden expresar a causa de su bloqueo emocional (Domínguez Toscano, 2006: 51).

Dominio del medio: Autodominio. La funcionalidad del uso terapéutico de los lenguajes artísticos para desarrollar el autocontrol de la violencia, es señalada por varios autores, que descubren que “*los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos*” (Soble, 1999: 51). Esta situación ha empujado a diversos terapeutas, entre ellos Laura Soble, a utilizar modalidades interactivas de creación artística y representación teatral para que los niños/as y adolescentes exploren sus actitudes, pensamientos y sensaciones acerca de la violencia. Del mismo modo, el sujeto puede ejercer su dominio sobre la materia plástica al componerla; ello requiere planificar de algún modo su actuación, tomar decisiones a partir de elementos de juicio cada vez más numerosos y precisos, como controlar y dirigir su propia motricidad, adaptar recíprocamente “efecto previsible e

intención” en un programa de reajustes que marca el propio desenvolvimiento del hacer. Ese conseguir que el medio traduzca nuestra intención, adaptación de la forma al sujeto, puede ayudar a este, en la medida que supone una sensación de logro y dominio, pero a su vez, un esfuerzo para conseguirlo.

Autoconocimiento, autoconciencia, objetivación de emociones. Según Domínguez Toscano (2006), en la literatura sobre arteterapia encontramos una frecuente referencia al fortalecimiento de la autoconciencia, el acceso a la propia estructura motivacional y la reconciliación de conflictos internos. Autores como Rubín (2009), inspirados en los trabajos de Goleman (1999) utilizaron la creación plástica y dramática para reforzar y enriquecer la autocognición de los pensamientos y miedos. (Domínguez Toscano, 2006: 80).

Actividad. Esta, por medio de la creación, permite mantener activo al niño/a y conectarlo con un mundo más amplio que el pequeño círculo, a veces doloroso o lleno de dificultad, que le rodea. Es otra de las prestaciones terapéuticas y reeducadoras de la terapia artística.

Juego. La creación artística, sobre todo en el trabajo con niños, tiene un carácter lúdico, que lleva a la diversión, y a la vez de desbloqueo emocional.

Compensar deficiencias en los usos lingüísticos. No olvidemos que las producciones artísticas se explican. Los dibujos, las dramatizaciones, estructuran el pensamiento, que después se transforma en lenguaje verbal.

Recuperar los placeres asociados al uso de los lenguajes expresivos. Para la integración armónica de la personalidad. Favoreciendo el desarrollo integral de la vida expresiva y comunicativa de los niños.

Comunicación. Si algo ofrece la terapia artística, es la posibilidad de expresar sentimientos, emociones, manteniendo un hilo conductor con el mundo exterior.

Aunque podríamos añadir que el trabajo arteterapéutico tiene mucho que aportar porque contribuye al:

Desarrollo psicomotriz o la interiorización del esquema espacio temporal. La educación artística, en general y la terapia artística, en particular pueden aportar mucho en el ámbito del desarrollo psicomotriz o la interiorización del esquema espacio temporal, base para los aprendizajes de tipo curricular, como la lectura, escritura, etc., Las escuelas Waldorf y el sistema APLA, aprovechan esta circunstancia, al considerar que la utilización del arte facilita los aprendizajes.

Favorece la motivación en el ámbito escolar. Además hay que señalar el plus de motivación que se produce en el ámbito escolar tan falto, en estos momentos, de ella.

Según Callejón y Granados (2005) utilizando la terapia artística, el arte, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de la persona ante su creación, se ayuda a ésta porque se le da oportunidad de:

Comunicar. La Terapia artística es un medio de comunicación. Las sensaciones, los conflictos a veces son difíciles de expresar. Incluso sin ir más allá, dar espacios y tiempos, modos para pararse y comunicar, hablar de la vida, de lo de cada día.

Estructurar los pensamientos - sentimientos - emociones. Una de las ventajas que tiene el individuo al hablar y contarle a alguien lo que le pasa, está, no sólo en “sacar”, expresar, cosas que quizás ni sabe, sino en el hecho de que al hablar estructura su pensamiento, de modo que después de haberlo hecho puede que encuentre que tiene más claras las cosas y lo hace más consciente de su realidad. Esa función la realiza el pintar, y el poder entrar en un proceso sistemático: relajación- tema-pintar- expresar (compartir) lo pintado.

Empezar a san(e)ar. Lo que se expresa (se) puede “sanar”. Mucho se ha escrito del valor del insight, del darse cuenta, y de la catarsis. Un conflicto sólo sana si se hace consciente. Perls (1976) subraya la importancia que el “darse cuenta” tiene, por ejemplo en la terapia gestáltica. La frase central es el “ahora me doy cuenta”, ya que percibir es transformar, darnos cuenta de que nos transformamos al percibir. Y el darse cuenta, según este y otros autores, se lleva a efecto de una manera más eficaz a través de una percepción relajada que da libertad a la atención para seguir el fluir de la experiencia y adentrarse en su significado.

Ayudar a madurar. En muchas corrientes psicológicas, como en La Gestalt, la madurez es vista como proceso, no como meta, consistiendo más en la fluidez de pensamientos, ideas, sentimientos, que en los logros. Persiguiendo más el que los canales de comunicación entre “el adentro” y “el afuera” estén libres de interrupciones. La madurez así, tiene que ver con el contacto adecuado con “el adentro”, con la percepción correcta del “afuera” y la conexión sana entre ambos polos (García Monje, 1991).

Desarrollar la sensibilidad. La expresión artística es un medio privilegiado para ello porque enseña a ver-(te), a observar la realidad de otra manera a percibir (poner nombre, dar significado, a las sensaciones que entran por los sentidos) de otra forma.

Crecer en autoconcepto positivo y autoestima. Ya que las visualizaciones, los colores... tienen una función mediadora en la psicología del ser humano, y sobre todo la experiencia de ser capaz de hacer algo, de expresar.

Desarrollar aspectos psicomotrices y prerrequisitos básicos (en niños pequeños) para la lecto-escritura, lenguaje, etc.

La psicología positiva de Seligman, la experiencia de flujo y la motivación intrínseca de Csikszentmihalyi, las inteligencias múltiples de Gardner o la educación emocional de Goleman, entre otros, también tienen mucho que decir en éste ámbito (Callejón y Granados, 2005: 22).

Es evidente que todos estos aspectos constituyen, o pueden constituir, si se aplica esta metodología, aportaciones fundamentales en el ámbito escolar y educativo. Como hemos señalado existen algunos trabajos de investigación con implementación de programas de terapia artística que han obtenido excelentes resultados (Granados, 2009). El problema puede estar en las resistencias a los cambios de metodología y a las reticencias y desconocimiento de tales alternativas en nuestro sistema educativo.

5. Contribución de la Terapia Artística al crecimiento personal y desarrollo de la personalidad

Un aspecto importante a considerar dentro del ámbito educativo, es la contribución de la terapia artística al crecimiento personal y desarrollo de la personalidad. Educar supone contribuir al crecimiento personal y desarrollo de la personalidad. Según Romero (2002) liberada de los corsés de otras épocas, la psicología de la personalidad atiende cada vez más a la dimensión emocional del ser humano, y a los procesos relacionados con el sí mismo, que parecen desempeñar un papel crucial en la integración de la personalidad y en la regulación de la conducta. Teniendo en cuenta, sobre todo, que la terapia artística es una disciplina que capacita para la ayuda humana utilizando los medios artísticos, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de la persona a esos productos creados. A través del proceso creador se reflexiona sobre el desarrollo del individuo, sus conflictos personales e intereses. Se trata de manera sencilla, pero no por ello falta de rigor, de indagar en el conocimiento interior del individuo a través de las emociones estéticas y su expresión plástica, en los casos en los que la palabra no basta (Klein, 2006).

Según Araya, Correa y Sánchez (1990), las principales ventajas del trabajo con arte en el proceso terapéutico, para el desarrollo de la personalidad, se podrían resumir en las siguientes características:

Favorece la Terapia no verbal. Ya que el trabajo con imágenes permite expresar diversas experiencias simbólicas, sin tener que traducirlas a palabras. En definitiva se está creando un equivalente a las experiencias humanas pudiendo transformar, revivir y/o reinterpretar, y ante todo pararse y reflexionar sobre éstas (Callejón y Granados, 2009; Dalley, 1992; Klein, 2006). Es ante todo, porque la terapia artística, es una actividad que proporciona “*experiencia de flujo*”, con palabras de Csikszentmihalyi (1998). Así, autores de diversas corrientes (Araya et al., 1990), plantean que el lenguaje verbal ha adquirido un estatus exagerado en psicoterapia. Desde una visión gestáltica la expresión verbal o no verbal es un potencial creativo natural en todas las personas.

Favorece el proceso de “darse cuenta”, así, la persona encuentra sus propias interpretaciones y sentidos en sus creaciones. En la teoría de los hemisferios (Virshup y Virshup, 1980), se plantea que las primeras experiencias de vida son codificadas en imágenes. En la misma línea se pronuncian González et al. (2004). De esta manera la expresión verbal no puede dar un significado preciso a algo que inicialmente no era verbal. Por otro lado la comunicación no verbal es vista por Kalawski (1983), como una metáfora que permitiría una interacción entre lenguajes. Se avalaría su uso terapéutico y educativo, porque permite expresar en forma sencilla lo complejo, comunicar los aspectos paradójicos de la vida y todo esto mediante el uso de recursos artísticos (Klein, 2006; Malchiodi, 2003).

Proyección. Es definida como el desplazar hacia el exterior procesos interiores, al experimentar o vivenciar cualidades subjetivas, que serían vistas como algo exterior (Dorsch, 1996). Las producciones artísticas realizadas en los procesos arteterapéuticos, y también educativos, al ser espontáneas, tangibles, pero sin la pretensión directa de conseguir un objetivo estético permiten suponer que se relacionan con el mundo interno del autor, como una proyección de su experiencia de vida. Recordemos que Freud señalaba cómo la asociación libre o las *creaciones artísticas* son formas de expresión en las que estos mecanismos de defensa no se encuentran en plena actividad, por lo que pueden dejar entrever parte del problema. Se pretende, por tanto, una objetivación de la realidad al ser la expresión artística un nexo entre el individuo y su experiencia interna (Alcaide, 2006; González Montalvo, 2006; Hernández Merino, 2006; Polo, 2000).

Catarsis. En el proceso de expresión plástica se estimula la liberación intensa de emociones previamente contenidas. De esta manera se ayuda a abordar situaciones conflictivas sin experimentar demasiada ansiedad (González Montalvo, 2006; Klein, 1997 y 2006; Polo, 2000). Breuer y Freud hablan de una “purga” de la mente, para liberarla de lo que actúa como un estorbo o causa de perturbación. Según Araya et al. (1990), la catarsis se daría cuando alguien se abstrae de la realidad concreta y actual, creando una situación “como sí” fuese real. Con ello estaría aliviando sus temores y culpas. Kelly (1955) dice que el proceso del cambio psicoterapéutico implica la reconstrucción del sistema de constructos individuales de modo que permitan hacer predicciones más exactas. La terapia del papel o rol fijo pretende reconstruir el sistema de constructos. Como es sabido, en esta teoría el terapeuta presenta al cliente un esbozo de personalidad nueva y le pide que se comporte “como si” fuera dicha persona. Se da una mejoría del sujeto porque el cambio de conducta lleva a un cambio cognoscitivo. La capacidad de realizar actividades “como si” estaría dada por el uso de la fantasía y de las imágenes. El arte posee de esta manera una cualidad catártica. Callejón y Granados (2005) ponen algunos ejemplos para explicarlo:

“Así Niki de Saint Phalle sufre abusos sexuales por parte de su padre. Cuando realiza su obra “el entierro del padre”, transforma esa realidad dolorosa realizando una especie de catarsis. Se libera transfiriendo el hecho a otra situación exagerada. Mirando de otra manera, usando lo grotesco, haciendo una metáfora, narrativa diferente de la situación, es capaz de afrontarla, y puede asumirla. Luego es algo comprobado y aceptado que la expresión artística se utiliza para verbalizar y crear metáforas para cambiar o darle otro sentido y poder aceptar, en muchos casos, la realidad, por dura o incomprensible que esta sea. Aunque a veces, sencillamente se torna en un instrumento para poder reflejar los hechos. Pensemos en Goya y sus obras como los fusilamientos...” (p. 22).

En el ámbito educativo puede ser muy útil esta técnica, usándose de hecho en actividades como el juego de roles, utilizado con frecuencia en la escuela con el fin de trabajar entre otras cosas, las conductas disruptivas

Disminución de las defensas ante el proceso terapéutico. La defensa es definida en psicología de la personalidad como una de las fuerzas instintivas fundamentales en la relación con el mundo exterior como respuesta a lo que es experimentado como amenaza, ataque, lucha o conflicto. Se encuentra siempre en los distintos tipos de conducta y de excitación. El arte, al ser un medio de expresión menos familiar, puede llevar a que surjan elementos inesperados, contrarios a la intención del creador (Abad, 2006; Callejón y Granados 2005; Mondéjar, 2002). Esto, acelera

el proceso terapéutico y educativo, como coinciden en afirmar Ulman y Dachinger (1975), porque permitiría reconocimientos inesperados, que suelen conducir al insight, al aprendizaje y al crecimiento. En esa misma dirección se sitúan Klein (1997 y 2006) y otras autoras como Alcaide (2006); Callejón y Granados (2009) y González Montalvo (2006).

Integración del mundo interno y externo. El creador debe relacionar sus sentimientos e impulsos internos con las impresiones externas, de esta manera estaría ordenándose y descubriéndose a sí mismo y a su entorno desde una perspectiva diferente y novedosa (López F. Cao y Martínez, 2006; Klein, 2006). La actividad artística posee un gran poder estructurador de la personalidad, que permite extraer orden del caos (Callejón y Granados, 2004). Así como se usan los autorregistros, desde un enfoque conductista, partiendo, entre otras cosas, de la idea de que el escribir, ayuda a estructurar, ordenar el pensamiento y los hechos, para así detectar el problema, el paciente realiza en este proceso arteterapéutico, una síntesis entre los sentimientos, impulsos internos y las impresiones externas. En el proceso creativo podrá descubrirse a sí mismo y al mundo externo desde una perspectiva diferente, estableciendo una relación entre éstos (Kramer, 1982).

Desde la psicología Junguiana se podría hablar de proceso de la integración de polaridades. Al ser la expresión plástica un lenguaje simbólico, de menor contraste consciente, permite acceder a contenidos tanto del inconsciente personal como colectivo. Esto facilita el reconocimiento de la sombra o de aquellos aspectos que la conciencia ha dejado de lado.

Permanencia. La obra creada conlleva una experiencia. Es por esto que se pueden revivir los sentimientos que se tuvieron al crearla, con solo mirarla. En este sentido, es muy importante la elaboración de un “Diario Creativo” (Callejón y Granados, 2009; Kleiman, 1997).

Funcionamiento sano. Covarrubias (2006), señala que con la expresión plástica se promueve un comportamiento sano que estimula la integración de la realidad personal interna y externa, la disminución de las defensas rígidas, la expresión de sentimientos, etc. De esta manera, lo logrado en la terapia o en el proceso educativo, se puede extender a otras áreas en la vida del adolescente o niño (Alcaide, 2006; Callejón y Granados, 2006; González Montalvo, 2006, Klein, 2006, López L. Cao, 2008).

Araya et al. (1990) citando a Kramer (1982), señalan que gracias al carácter simbólico de la expresión plástica, se pueden expresar y enfrentar conflictos y tensiones antes

de que se esté preparado para hablar de ellos. De esta manera, al poder enfrentar y elaborar éstos en el aspecto simbólico, se fortalece el yo, parte esencial de la personalidad, disminuye la ansiedad y se promueve una maduración psíquica general. Diversos autores, sobre todo Klein (1997, 2006) utilizan el mismo argumento.

Hablar de funcionamiento sano, descrito sobre las dimensiones de “*bienestar personal*” y “*ajuste social*” (Fierro, Jiménez y Ramírez, 1998) supone, necesariamente en este contexto, hablar de la expresión artística relacionada con el conocimiento de sí mismo y la mejora en la autoimagen o autoestima.

Dorsch (1996), citado por Covarrubias (2006), define “*el sí mismo*” como una expresión que alude al hecho de que simultáneamente el sujeto vivencial es consciente de su propia vivencia y se convierte a sí mismo en objeto. La expresión y comprensión personal a través del arte sería la naturaleza de la creatividad, que se encuentra presente en una terapia artística (Callejón y Granados, 2005; Domínguez Toscano, 2004; Klein, 2006; López Cao y Augustowsky, 2007). Al estimular la creatividad a través de la expresión, se estaría también desarrollando la creación de soluciones vitales. Agregan diversos autores, que en el proceso de creación plástica se estimula un mayor conocimiento de sí mismo, a través de explorar el mundo simbólico personal y los procesos psicológicos de esta vivencia (Klein, 1997; Wadeson 2000).

Kramer, (2000) y Malchiodi (2003) plantean que la terapia artística entrega contención, apoyo y protección, donde el paciente puede experimentar los cambios necesarios en su visión de sí mismo y del mundo (Klein, 2006), lo cual contribuye al desarrollo de su personalidad.

El amor, el afecto y la crianza, entre otros, son propuestos por Rogers (1978) para adquirir una visión positiva que influye en el conocimiento de uno mismo. La imagen positiva de sí mismo, la autoestima y la autovalía surgen de ahí. Así, la experimentación de sentimientos desconocidos, aunque parezcan ambivalentes, hostiles o irracionales, permite al sujeto actualizar su experiencia de ser “*él mismo*” y modificar el autoconcepto distorsionado que estaba manteniendo hasta el momento. La terapia artística, al trabajar los dos hemisferios, conecta mundo racional y emocional, propiciando esa experiencia.

Experiencia gratificante. La experiencia artística y creativa es gratificante en sí, lo que lleva a la persona a motivarse (Klein, 1997, 2006). Para Kramer (2000) y Ulman y Dachinger (1975) el arte es una experiencia gratificante, que se relaciona con la posibilidad de expresar deseos y fantasías, de construir un mundo simbólico en que

cada parte refleja al creador con su gratificación narcisista. La Psicología Positiva de Seligman (2003), la experiencia de Flujo y la Motivación Intrínseca de Csikszentmihalyi (1998), la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner o la Educación Emocional de Goleman (1999), entre otros, y desde otras perspectivas o enfoques psicológicos, también tienen mucho que decir en éste ámbito (Callejón y Granados, 2004).

Como hemos señalado, al trabajar a la vez ambos hemisferios, estas actividades artísticas, conectan pensamientos-sentimientos-actuaciones-conductas. Algo que Ellis considera muy importante para la terapia, el proceso educativo y base para el proceso de reestructuración cognitiva (Ellis y Grieger, 1990).

Como vemos la expresión artística-creativa no sólo nos sirve como recurso de evaluación sino que gracias a ella vamos comenzando a trabajar con la persona (individualmente o en grupo).

En la medida en que vamos trabajando unas acciones determinadas (basados sobre todo en la psicología positiva de Seligman (2003) y usando en muchos casos entrenamiento en relajación y visualizaciones que se utilizan en tratamientos cognitivo-conductuales) la persona va adquiriendo hábitos más saludables, reestructurando su pensamiento, descubriendo la posibilidad de pensamientos alternativos, etc.

Facilita la Expresión. Dorsch (1996) define la expresión como un conjunto de manifestaciones objetivas observables, de las que se deduce el estado anímico de la persona. El arte, según este autor, al ser una producción de la que se ha hecho independiente, se convierte en una expresión objetivada (Covarrubias, 2006). Dice Wadeson (2000) que la expresión plástica al ser espacial (no verbal, ni lineal) carece de reglas sintácticas y temporales, logrando así representar relaciones y procesos simultáneamente. Gardner (1997), por su parte, plantea que la expresión plástica posee una riqueza y flexibilidad que propicia la expresión de emociones, logrando entregar una imagen más rica y colorida de la realidad.

Con la expresión que se desarrolla en la terapia artística, se favorecería un mayor conocimiento del sí mismo, puesto que se establece una conexión del individuo con su mundo interno (Dalley, 1992; Domínguez, 2006). También trabajos como los de Hernández Merino (2006) y Polo (2000) van en esta línea.

Favorece la Integración de Opuestos. En el proceso creativo se expresan polaridades del creador, lo que puede permitir la integración de éstas. Cyrulnik (2001), utiliza el concepto de “oxímoron”, para entender el fenómeno de la resiliencia. El “oxímoron”, es una figura de la retórica que consiste en reunir dos términos de sentido opuesto

para generar un nuevo significado: la “oscura claridad”, un “maravilloso sufrimiento”, el “sol negro de la melancolía”, para entender el fenómeno de la resiliencia. El término resiliencia viene de la física (de resilio, que significa rebotar, resistencia a un golpe, volver al estado original, recuperar la forma originaria), se refiere a la capacidad de los materiales a volver a su forma cuando son forzados a deformarse. La resiliencia es definida por la ICCB (*Institute on Child Resilience and Family*, 1990), como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. La resiliencia sería la capacidad humana de hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido.

Kotliarenco (2006) señala que en las personas resilientes existen factores protectores y factores de vulnerabilidad que se presentan como opuestos incidiendo en la capacidad de cambiar la reacción que tienen éstas frente a situaciones de riesgo (Covarrubias, 2006). En esta línea son interesantes los estudios de Seligman (2003) sobre los sentimientos y la personalidad positiva, las fortalezas y las virtudes del individuo. La vulnerabilidad implicaría la intensificación de la reacción frente a estímulos, lo que conlleva a la desadaptación; en cambio, el factor protector es atenuante frente a estos estímulos, la capacidad humana de hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido. Desde una perspectiva psicoanalítica, el neuropsiquiatra Boris Cyrulnik (2001) agrega que todos podrían hacerse resilientes, pues se trata de volver a unir, dentro de lo posible, las partes de la personalidad que fueron destrozadas por el trauma. Pero, para ser resiliente, es necesario encontrar cómo se impregnaron dentro de la memoria los recursos internos, el significado del trauma para el individuo, y cómo la familia, amigos y la cultura colocan alrededor de la persona herida recursos externos que le permitirán retomar su desarrollo (Cyrulnik, 2004; Melillo y Suárez, 2001). Torres Gerosa (2002), señala el marco conceptual en el que se sitúan algunos programas que trabajan la resiliencia en niños y adolescentes.

Al hablar de resiliencia es inevitable encontrarse con el tema de la competencia, ya sea mirado desde el cómo se solucionan los problemas o explicando las causas de un buen desarrollo (Kotliarenco, 1996 y 2006). También se asocia el concepto de resiliencia con el de robustez (tolerancia a la frustración), que es considerada como una característica de la personalidad que refuerza la tolerancia al estrés. Frente a una situación de estrés, la robustez se observaría en cómo reacciona la persona y su manera de ver estos sucesos en su vida de manera subjetiva. Si aumenta la tolerancia ante los factores negativos del estrés, disminuye la vulnerabilidad.

Es de gran importancia, por tanto, que el individuo aprenda a detectar cada uno de los factores que le afectan. La psicología cognitiva propone la revisión de los esquemas, capaces de aplicar pensamientos automáticos a las situaciones, realizando un proceso de reestructuración cognitiva. Para ello las técnicas de terapia artística pueden ser muy útiles, puesto que permiten de manera simbólica entrar en ese proceso de decodificación y codificación de la realidad (Ellis y Grieger, 1990; Klein, 2006; Valdés, 2000). El “mandala de resiliencia”, rescatado por Kotliarenco (2006) y elaborado por Wolin y Wolin (1993), resume algunas de las características de la resiliencia como: Introspección (insight), independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, espiritualidad y moralidad.

Marinovic (1994) dice que las artes visuales usadas en terapia artística, permiten reforzar el sentido de contraste y de autoestima, gratificando la necesidad de perdurar, entre otras cosas. Estos elementos permitirían detectar los mecanismos que la persona ha usado para adaptarse y funcionar en la vida. Es por eso que cabría detenerse en aquellos aspectos de ésta, reflejados en la terapia artística, que muestran elementos resilientes de la conducta previa o actual. Como hemos expuesto más arriba, la terapia artística trabaja el ámbito de la resiliencia, en la medida en que favorece la reflexión, expresión de los problemas y la re-creación de las situaciones (Klein, 2006; López F. Cao (2008). Esto lo podemos ver en trabajos como los de Marinovic (1994) y Waller (2006).

6. Conclusiones

La práctica de la terapia artística se basa en el conocimiento del desarrollo humano y de las teorías psicológicas que se ponen en práctica a través de distintos medios terapéuticos tanto educacionales como cognitivos, psicodinámicos y otros, con el objetivo de ayudar en los casos de conflictos emocionales, deficiencias psíquicas y sociales, autoestima, desestructuración personal y familiar y otros problemas sociales y psicológicos, o sencillamente mejorando el conocimiento personal en la búsqueda de una mayor calidad de vida de muchas personas. Entender el arte como vehículo para la mejora social, física, psíquica y personal, y alcanzar una visión global e integrada de las posibilidades del arte como instrumento de crecimiento y mejora personal y como medio de integración y desarrollo en campos específicos, como el educativo serían sus principales objetivos (López F. Cao y Martínez, 2006). Marinovic (1994) plantea que la experiencia del arte tiene la particularidad de permitir integrar diversas funciones

en un todo con sentido. Aplicar esto en nuestro país, evidentemente, implicaría un cambio en dimensiones profundas de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, como la metodología, en la que no nos vamos a meter, en estos momentos, aunque debiera ser materia de futuros estudios; aun así, y como hemos señalado, existen experiencias con una base sólida de investigación que lo avalan.

Resumiendo, la terapia artística utiliza el arte, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de la persona ante su creación, como reflejos del desarrollo, habilidades, personalidad, intereses, preocupaciones y conflictos del individuo, para reconciliar problemas emocionales, fomentar la autoconciencia, desarrollar habilidades sociales, manejar conductas, resolver problemas, reducir la ansiedad, ayudar a orientarse hacia la realidad y crecer en autoestima (Malchiodi, 2003; Rubin, 2009). Creemos que estos aspectos son valores muy importantes que esta disciplina puede aportar al campo de la educación y en el progreso hacia una personalidad sana.

7. Bibliografía

ABAD MOLINA y J. TALLER DE BODY-ART. EL cuerpo como lugar para la experiencia. En DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (Coord.). *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

ALCAIDE SPIRITO, C. La identificación personal a través de la plástica, como forma de autoconocimiento. EN DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (Coord). *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social* (pp. 119- 132). Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

ARAYA, C., CORREA V. y SÁNCHEZ S. *La expresión plástica: potencialidades y aplicaciones como herramienta psicoterapéutica*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Facultad de Psicología, Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1990.

AZNÁREZ LÓPEZ, J.P., GRANADOS CONEJO, I.M. y CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. El poder de la imagen en la construcción personal y la necesidad de trabajarlo desde la escuela. En DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (Coord.) *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

BILLMANN, F.S. Dance therapy and the ritualisation of violence. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 168-177). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I.M. *Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela*. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU, 2009.

CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I.M. El poder del universo audiovisual para la acción tutorial. *3er Congreso on line del Observatorio para la Cibersociedad. Conocimiento Abierto, Sociedad Libre*". (20 noviembre-3, diciembre 2006). Sede electrónica: www.civersociedad.net/congres.

CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I.M. *Iniciación al Arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo*. Sevilla: Fere- Ceca Andalucía, 2005.

CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I.M. (2004). Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana; para la construcción personal en la escuela. *Revista on line Red Visual*, 2. Recuperado el 12 de Mayo de 2008 de <http://www.redvisual.net>.

CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I.M. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 2003, 6, 129-147.

COHEN-LIEBMAN, M.S. Drawings in forensic Investigations of child sexual abuse. En C.A. MALCHIODI (Eds.) *Handbook of Art Terapy* (pp.167-180). New York: Guilford Press, 1995.

COLL ESPINOSA, F. Recursos de arteterapia en el aula escolar. En DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (Coord). *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social* (pp. 11-22). Sevilla: Fondo Social Europeo y Junta de Andalucía, 2006.

COOKE, S.V. *Art Therapy as a Treatment for Anorexia Nervosa in Adolescents: A Case Study*. Montreal, Quebec: Concordia University, 1999.

COVARRUBIAS OPPLIGER, T.E. *Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. Tesis Doctoral Universidad de Chile, Facultad de Artes, Escuela de Post Grado Santiago de Chile. 2006. Publicada on line en www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.p df.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir (Flow): Una Psicología de La Felicidad*. Barcelona: Kairós, 1998.

CUNNINGHAM, B. (2001). *Proyecto Mandala*. En www.mandalaprojet.com

CYRULNIK, B. *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica, 2001.

CYRULNIK, B. *Del gesto a la palabra*. Barcelona: Gedisa, 2004.

DALLEY, T. *El arte como terapia*. Barcelona: Herder, 1992.

DEL RÍO DIÉGUEZ, M. *Creación artística y enfermedad mental*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes. Madrid, 2006.

DELLA CAGNOLETTA, M. The red box: images from the traumatic experience of two women. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 367-389) Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (coord.) *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (coord.) *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2004.

DORSCH, F. *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder, 1996.

EISNER, E. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, Arte y Educación, 2004.

ELKISABUHOFF, D. Art Therapy Applied to an Adolescent with Asperger's Syndrome. *The Arts in Psychotherapy*, 2008, 35 (4), 262-270.

ELLIS, A. y GRIEGER, R. *Manual de terapia racional emotiva*. Volumen II. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1990.

ESCOBAR, T. Looking for a child and finding oneself. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice*, 2006 (pp. 210-219). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006

FENTON, J.F. Cystic fibrosis and art therapy, *The Arts in Psychotherapy*, 2000, 27 (1), 15-25, p. 17.

FERNÁNDEZ AÑINO, M.I. Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, 2003, 15, 135-152. Universidad Complutense de Madrid.

FIERRO, A., JIMÉNEZ, J. A. y RAMÍREZ, C. Los “Cinco Grandes” y la Personalidad sana. En SÁNCHEZ LÓPEZ, P. y QUIROGA ESTÉVEZ, M. A. (1998). *Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales*. Madrid: Ramón Areces, 1998.

GARAIGORDOBIL, M. *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide, 2000.

GARAIGORDOBIL, M., y PÉREZ, J.I. Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 2000, 18 (1), 95-110.

GARAIGORDOBIL, M., y PÉREZ, J.I. Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 2001, 71, 45-62.

GARCÍA MONGE, J.A. La Gestalt y los Ejercicios espirituales. En C. ALEMANY y J.A. GARCÍA MONGE. *Psicología y Ejercicios Ignacianos* (Vol. I, pp. 383-396). Bilbao: Mensajero y Sal Terrae, 1991.

GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona, 1997.

GARRISON, C. You are never too old: one woman's journey to selfactualization. *Journal of Gerontological Nursing*. 2008, 34 (2), 53-56

GOLEMAN, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1999.

GONZÁLEZ MONTALVO, E. Performando emociones y valores: II M en el RVI. En DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. (Coord). *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo: 2006.

GONZÁLEZ MALDONADO, R., González Redondo, R., Navío Acosta, M. y Molina Calvente, C. *Tratamientos heterodoxos en la enfermedad de Parkinson*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.

GRANADOS CONEJO, I.M. *Eficacia de la implementación de un programa de terapia artística en un grupo de adolescentes en el barrio de "Las Tres Mil Viviendas" de Sevilla*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2009.

GRÖNLUND, E. y RENCK, B. Dance movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed with adhd. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 78-84). Münster-Hamburg- Berlin-London: Ecarte, 2006.

GUIMÓN UGARTECHEA. J. Pintura y Psiquiatría. En el *Correo Digital*, Bilbao, 2004. Recuperado el 16 de Junio de 2005 de <http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/guimon1.html>

HAMPE, R. Integration of art therapy for pupils with behaviour problems at schools. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLER (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision to advance theory and practice* (pp. 322-330). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

HAUTALA, P. M. Art-therapeutic education as the new way to teach adolescents with learning difficulties. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLER (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 97-104). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

HEM, M.H., NORTVEDT, P. y HEGGEN, K. Only a manic depressive the zone of the untouchable and exceeding limits in acute psychiatric care. *Res Theory Nurs Pract.* 2008, 22 (1): 56-77.

HERNÁNDEZ MERINO, A. Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor. *Rev: Arteterapia Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2006, 1, 79-96.

ICCB (Institute on Child Resilience and Family), 1990. http://www.streetchildren.com/pages/uk/thematiques_resilience.asp

ITALIA, S. FAVARA-SCACCO, C., DI CATALDO, A. y RUSSO, G. Evaluation and art therapy treatment of the burnout syndrome in oncology units. *Psychooncology*. 2007 Nov, 9.

KALAWSKI, A. Lenguaje analógico y psicoterapia: Reflexiones, analogías y metáforas. *Revista Chilena de Psicología*, 1983, 4 (1), 27-33.

KELLY, G. *Teoría de los constructos personales (Psychology of Personal Constructs)*. Nueva York: Norton, 1955 (Reimpresión por Routledge y Kegan Paul, Londres, en 1991).

KENNEDY, C.M., ARMSTRONG, A.L. y MOORE, E. Abuse/Neglect Indicators in Preschool Children's Drawings. *Psychosocial Nursing*, 1997, 35, 10-17.

KLEIMAN, J. *Automatismo y creatividad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y MICAT (Máster Internacional de creatividad aplicada total), 1997.

KLEIN, J. P. *L'art-thérapie*. París: Presses Universitaires de France. Paris, 1997.

KLEIN, J.P. *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro, 2006.

KOTLIARENCO M.A., CACERES I. y FONTECILLA M. Estado del Arte en Resiliencia, *CEANIM, Centro de estudios del niño y la mujer*. Washington D.C.: Oficina Panamericana de la Salud, 1996.

KOTLIARENCO, M.A.. Resiliencia: ¿Una mirada positiva frente a la adversidad?, En: ROIZBLATT A. *Terapia familiar y de pareja* (pp. 719-732). Santiago, Buenos Aires: Editorial Mediterráneo, 2006.

KRAMER, E. *Art as therapy*. London: Jessica Kingsley Publisher, 2000.

KRAMER, E. *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1982 (1^a ed. USA 1958).

KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Méjico: Fondo de cultura económica, 1975.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: revista de educación*, 2008, 31, 221-232.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. y MARTÍNEZ DÍAZ, N. *Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor, 2006.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M y AUGUSTOWSKY, G. El negro es el color, o ¿para qué dibujan los niños? *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2007, 2, 217-232.

LOWENFELD, V. y BRITAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1993.

MACARRÓN, A.M. *El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad a través de la expresión plástica en B.U.P.* Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense, 1990.

MALCHIODI, C. A. *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press, 2003.

MALCHIODI, C.A. Using art therapy with medical support groups. *Handbook of art therapy*, En C.A. MALCHIODI (Ed.), *Art therapy handbook*, 2003, (pp. 351-361). New York: Guilford Press, 2003.

MAMPASO MARTÍNEZ, A. The terrible beauty of the mortality of the human being. Ten photographers of time and age. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice*, 2006, (pp. 248-260). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte (The European Consortium for Arts Therapies Education).

MARÇAL, I. Art therapy in the understanding process, psychic and educational. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds), *European ArtsTherapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice*, (pp.260-268). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte (The European Consortium for Arts Therapies Education), 2006.

MARINOVIC, M. Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, 1994, 24 (62), 199-208.

MARTÍNEZ DÍEZ, N. La formación del y de la arteterapeuta en España y Europa. En Domínguez Toscano, P. (coord.) *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

MARTÍNEZ, N. y LÓPEZ, M. (coord.). *Arteterapia y Educación*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Dirección general de Promoción Educativa, 2004.

MELÉNDEZ, A. *Efectos de una estrategia de enseñanza- aprendizaje en el área de apreciación artística para alumnos de Secundaria*. Comunicación presentada en Congreso iberoamericano de educación artística “sentidos transibéricos” 2008, (s.p). Beja, Portugal. Actas del Congreso.

MELILLO, A y SUÁREZ OJEDA, N. (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

MONDÉJAR, G. Actividades expresivas con luz negra: una alternativa para la desinhibición. *Revista de Educación Física (REF)*, 86, 1-9, 2002.

MORENO GONZÁLEZ, A. The contribution of art therapy to social education. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 231-239). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte (The European Consortium for Arts Therapies Education), 2006.

MURPHY, J. *Art Therapy with Young Survivors of Sexual Abuse: Lost for Words*. Londres: Routledge, 2001.

NAUMBURG, M. La terapia artística: su alcance y función. En E. F. HAMMER, *Tests Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

OTTARSDOTTIR, U. Art therapy in education for children with emotional and specific learning difficulties. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 92-97). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

PERLS, F.S. *El Enfoque Gestáltico*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1976.

PÉREZ FARIÑAS, R. y DEL RÍO DIÉGUEZ, M. A challenge to psychosis: workshop of art therapy in the pdh Puerta de Hierro. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision –to advance theory and practice*. (pp. 215-223). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte (The European Consortium for Arts Therapies Education), 2006.

POLO DOWMAT, L. Tres aproximaciones a la arteterapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2000, 12, 311-319.

READ, H. *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, 1973.

RILEY, S. Art therapy with adolescents. *The Western Journal of Medicine*, 2001, 175 (1), 54. Recuperado el 23 de agosto de 2005 en <http://www.ewjm.com/cgi/content/full/175/1/54>

ROGERS, C. *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea, 1978.

ROMERO TRIÑANES, E. Investigación en Psicología de la Personalidad. Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 2002, 74, 39-77.

RUBIN, J.A. *Introduction to Art Therapy*. Londres: Routledge, 2009.

SÁNCHEZ MONTIJO, A. Teatro de la luz. Técnicas dramáticas accesibles para la escuela. Centro de Profesores de Mérida (Badajoz). *Blog sobre experiencias escolares*

de dramatización y artes varias, 2007. Recuperado el 2 de diciembre de 2008 de http://teatrodelaluz.blogspot.com/2007_11_01_archive.html

SAINZ MARTÍN, A. Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, 2002, 173-185

SELIGMAN, M. *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B, 2003.

SOBLE, L. Prevención de la violencia en estudiantes de sexto grado. *Arts in Psychotherapy*, 1999, 26 (5), 329-344, 333.

SPANDLER H, SECKER J, KENT L, HACKING S, y SHENTON J. Catching life: the contribution of arts initiatives to recovery approaches in mental health. *Journal of Psychiatric and Mental Health*, 2007, 14 (8), 791-9.

SUBKOWSKI, P. y DINGEMANN, G. The theoretical position of art and creative therapy and its application in a hospital for alcohol addicted patients and patients with psychosomatic diseases. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice*. (pp. 363-372). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

STICKLEY T. Finding the plot. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2007, 14 (8), 766-7.

STRAZZACAPPA, M. *Um convite à dança: reflexes sobre a presença da dança nas aulas de arte da educação básica*. Comunicación. Actas del Congreso Iberoamericano de educación artística “Sentidos Transibéricos” (s.p). Beja, Portugal, 2008.

STURTRIDGE, M. The challenges and benefits of teaching art therapeutically y within a college environment. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE, y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 39-43). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

TORRES GEROSA, L. (2002). La resiliencia en programas de desarrollo infantil. En VVAA. *Resiliencia en Programas de Desarrollo Infantil Temprano: estudio de revisión de cuatro programas en América Latina* La Haya: Bernard van Leer Foundation.

TSAO, C.I., MELDRUM, M., KIM, S.C., JACOB, M.C. y ZELTZER, L. K. Treatment Preferences for CAM in Children with Chronic Pain. *Evidencebased Complementary and Alternative Medicine*, 2007, 4 (3), 367- 374.

ULMAN Y DACHINGER. *Art Therapy*. New York: Schoken, 1975.

VALDÉS R. Aplicación de la musicoterapia en la clínica psicológica infantil utilizando instrumentos de fácil adquisición o construcción. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 2000, 41 (1), 74-7.

VAN DER GIJP, H. y KRAMERS, M. Art therapy for women with sexual abuse and violence in their history. En L. KOSSOLAPOW, S. SCOBLE y D. WALLE (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 151-157). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte, 2006.

VIRSHUP y VIRSHUP. Citado en ARAYA, C., CORREA V. y SÁNCHEZ, S. *La expresión plástica: potencialidades y aplicaciones como herramienta psicoterapéutica* (p. 34). Memoria para optar al título de Psicólogo, Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1990.

WADESON, H. *Art Therapy Practice: Innovative Approaches with Diverse Populations*. New York: Hardcover, 2000.

WALLER, D. *Art Therapy And Cancer Care*. Londres: Oxford University Press. Hardcover, 2006.

WALLER, D. *Art Therapy. A Handbook*. New York: McGraw-Hill, 1992.

WIENER, J.M y DULCAN, M.K. *Tratado de psiquiatría de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Masson, 2006.

WOLIN, S. *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books, 1993.

SOBRE LOS MANUALES ESCOLARES

Miriam Varela Iglesias

RESUMEN

En el siglo XIX, los dos textos más utilizados para el aprendizaje de la lectura fueron las cartillas y los catones aunque no los únicos. Los manuales escolares son uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea, y por lo tanto son el resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales.

Palabras clave: Cartilla, catón, manuales escolares, libros de texto, material didáctico.

TITLE: ABOUT TEXT BOOKS.

ABSTRACT

In the 19th century, the two texts used more frequently, though not exclusively, for reading and learning were primers and “elementary reading books”. The school manuals are one of the key elements of contemporary academic culture. Hence, they are the result of a series of multiple professional initiatives, social interventions and state regulations.

Keywords: First Reading Book, School Manuals, Textbooks, Teaching Material.

Correspondencia con la autora: Miriam Varela Iglesias. Escuela Universitaria de Magisterio – CEU de Vigo. Ctra. de Madrid 8, 36214 Vigo (Pontevedra). Correo-e: miriamvarelaiglesias@hotmail.com. Original recibido: 04-11-10. Original aceptado: 20-12-10.

I. Introducción

El origen y difusión de los libros escolares está ligado, en primer lugar, a la aparición de la imprenta, a mediados del siglo XV, que permitió la difusión y popularización de la cultura letrada y en segundo lugar, al surgimiento y extensión del método de enseñanza utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, a partir de las últimas décadas del siglo XVII en Francia.

El llamado método simultáneo, que dividía a los estudiantes por clases según edades y estados de aprendizaje, exigía que los alumnos de una misma clase contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo simultáneo y homogéneo de toda la clase.

Entre ambos fenómenos mencionados está la publicación de la obra que constituiría el modelo por antonomasia de libro escolar para niños y jóvenes durante los siguientes trescientos años: *el Orbis Sensualium Pictus* (el mundo sensible en imágenes) de Comenio en 1658. Esta obra tenía el propósito de enseñar a los niños la variedad del mundo material a través de la conjunción de textos e imágenes. La combinación particular de estos dos elementos, sumados a una estructura secuenciada y cíclica de los saberes transmitidos, constituyen la señal de identidad de los manuales escolares, lo que hace de ellos un producto editorial específico y diferenciado y permite distinguir espontáneamente a un libro de texto escolar de otras obras. La investigación académica sobre los libros escolares empezó a desarrollarse tarde, en las últimas décadas del siglo XX.

Desde mediados del siglo XIX, y particularmente durante la Restauración, pudo observarse una clara demanda de libros escolares a la que intentaron responder diversos autores y editores con una oferta editorial creciente que generó un nuevo mercado. Las editoriales más destacadas fueron: Santarén (1803), Hernando (1828), Paluzié (1837), Santiago Rodríguez (1850), Bastinos (1854), Rosado (1866), El Magisterio Español (1867), Calleja (1876), Luis Vives o Edelvives (1890). La multiplicación del número de títulos de manuales aprobados por las autoridades educativas se tradujo claramente en la creación de una nueva industria, permitiendo la aparición de diversas casas editoriales que hicieron de la producción de manuales escolares el centro de su actividad.

Hay trabajos de síntesis, fruto de congresos y simposios organizados por el proyecto *Manes*, que nos permiten conocer algunos aspectos de la historia de las disciplinas, de los procesos de producción y difusión de los manuales escolares o

de los instrumentos para su propio análisis como las obras de Tiana Ferrer (2002), Escolano Benito (1997-1998) y Manuel de Puelles Benítez (2000). El análisis de la difusión ideológica a través de los manuales escolares ha sido tratado por Ossenbach (2001) y López Marcos (2002). En otros casos las investigaciones del proyecto *Manes* se centran en aspectos más específicos, como es el caso de la alfabetización o la formación del profesorado que fue estudiada por Lebrero Baena (1997) y Rabazas Romero (2001) obras citadas en la bibliografía. La obra de Villalaín Benito (2002) es una recopilación de la totalidad de la legislación referente al libro de texto, y una publicación exhaustiva de las listas de manuales aprobados para su uso en clase durante la monarquía isabelina, la Restauración y la Segunda República, fuentes básicas para un conocimiento en profundidad de los manuales escolares.

2. Características de los manuales escolares

No todo libro que se haya utilizado en la escuela es un “manual escolar” en sentido estricto. Son sólo aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar.

Las principales características que reúne un manual escolar en sentido estricto serían: intencionalidad por parte del autor, sistematicidad, en la exposición de los contenidos, secuencialidad, adecuación para el trabajo pedagógico, estilo textual expositivo, combinación de texto e ilustraciones, reglamento de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos e intervención estatal administrativa y política.

La aparente sencillez de los libros escolares suele ocultar una compleja serie de intervenciones, ya sean personales, institucionales, tecnológicas o empresariales. Los contenidos y su organización suelen responder a previas regulaciones normativas, expuestas en planes de estudio y programas que conforman el llamado “currículo prescrito”, de cumplimiento más o menos obligatorio.

El libro escolar factor socializador de primera importancia, quizás haya sido el tipo de texto escrito que durante más largo tiempo estuvo expuesto al control estatal y a la censura previa de sus contenidos. Como apoyo del saber, impone una distribución y una jerarquía de los conocimientos y contribuye a formar la armadura intelectual

de los alumnos. Como instrumento del poder, el libro contribuye a la uniformidad lingüística, a la nivelación cultural y a la propagación de las ideas dominantes.

Constituye en muchos sentidos, el verdadero currículo manifiesto de la escuela, lo que la escuela verdaderamente enseña, al ser el recurso didáctico más utilizado en prácticamente todos los sistemas educativos.

Los textos escolares al ser uno de los productos más característicos de la institución escolar se han convertido en un objeto de estudio de gran interés, como testimonios que pueden revelar aspectos hasta ahora desatendidos u opacos, ya sean relativos a la vida interior de la institución escolar o acerca de las influencias ideológicas y motivaciones políticas que gravitaron sobre disciplinas y contenidos curriculares. A través de ellos se pretenden recuperar y analizar también teorías pedagógicas y principios metodológicos, tanto los que fueron predominantes y tuvieron difusión masiva en periodos y países determinados, como experiencias pedagógicas innovadoras o reformistas, minoritarias o individuales.

Ofrecen un material muy rico para el análisis de las diferentes concepciones sociales y políticas que influyeron en su elaboración. Quedaron en ellos plasmadas las diferentes ideologías y corrientes de pensamiento que se sucedieron en el curso histórico, pero sobretodo contienen las expresiones más perfiladas de las ideas dominantes en cada época.

No son una descripción ni un registro fotográfico de esa sociedad y cultura, sino que expresan, más bien un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social, susceptibles, a su vez, de ser analizadas para tratar de comprender la historia escolar y los procesos de transmisión cultura.

3. Clasificación y usos de los manuales escolares

La Cartilla, según el Diccionario de la Real Academia Española es un “cuaderno pequeño, impreso, que contiene las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer” y también “cualquier tratado breve y elemental de algún oficio o arte”. En su primera acepción, éste fue el primer libro escolar por excelencia en Occidente hasta casi la actualidad.

El Catón, de nuevo según el Diccionario es el “libro compuesto de frases y periodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes”. Era

por lo tanto, el segundo libro de lectura después de la *Cartilla*, pues ésta se limitaba principalmente a la presentación de las letras.

Siguiendo a Antonio Viñao (1996) el origen de este texto, en su versión clásica, arranca al menos de finales del siglo III d.C. Los *Disticha Catonis* o “Dichos de Catón” constituían un breve tratado de urbanidad y moral, ampliamente utilizado en Occidente durante el Medievo y el Renacimiento, cuyo texto original nos es desconocido pero del que se conservan un buen número de versiones posteriores que ofrecen una amplia diversidad en su contenido. Su difusión e influencia parece haber sido consecuencia de su disposición y estilo didáctico, así como de su sencillez y graduación. Esta obra de la literatura didáctica latina, integrada por una serie de pensamientos o frases breves en prosa o en verso, experimentó a lo largo de su historia un proceso de cristianización progresiva tanto en el texto como en los comentarios o glosas que se añadían convirtiéndose así en el *Catón Cristiano*. En el siglo XIX, como el sistema liberal se basaba en un régimen constitucional aparecieron algunos “catones civiles” para instruir a los niños en nociones básicas de derecho y deberes.

Una vez dominado el *catón* se pasaba a los propiamente llamados *libros de lectura* que se pueden dividir en dos grandes grupos:

- El conjunto de obras que pueden considerarse texto escolar y que constituyen realmente el *tercer libro de lectura*.
- El conjunto de diversos libros de lectura sin una finalidad específica para el aprendizaje de la misma (catecismos religiosos, históricos o constitucionales, antologías literarias, colecciones de fábulas, libros de urbanidad, obras de geografía e historia, devocionarios, libros de cosas, biografías...).

La mayoría de los manuales escolares de urbanidad que se utilizaron en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, han sido escritos por hombres. En estos manuales de urbanidad los niños podían aprender las normas básicas de los usos sociales, los códigos, los valores, las actitudes y las conductas que definían el modelo de hombre y de mujer “urbanos” que las clases dominantes pretendían propugnar para asentar su poder. La escuela todavía en desarrollo, era un lugar idóneo para lograr esta función integradora y responder al mismo tiempo a la demanda popular de educación.

El retraso en la alfabetización de las mujeres era mayor, respecto a la de los hombres. Sin embargo, de 1841 a 1860 las estadísticas disponibles nos muestran un

aumento importante de la población femenina alfabetizada. En los censos posteriores, quedó patente que la población femenina se alfabetizaba más rápidamente. A partir de la monarquía de Isabel II, progresó enormemente la escolarización femenina, aunque seguía siendo mayor la masculina.

Esta conciencia de que era necesario facilitar también a las jóvenes y futuras madres una instrucción elemental, favoreció la creación de escuelas de niñas y la publicación consiguiente de libros de texto para un sector femenino, especialmente para la lectura y las materias consideradas como “propias de su sexo”, en particular la higiene doméstica.

A partir de la Ley Moyano, se declaraba obligatoria la enseñanza primaria elemental para todos los españoles entre 6 y 9 años. Las escuelas se subdividían, según la cifra de población de las localidades, las materias que se enseñaban y la cualificación de los maestros, en escuelas elementales completas, escuelas elementales incompletas, y escuelas superiores. El criterio de separación física de los sexos, era en principio, respetado. Esta norma la dictaba tajantemente el reglamento de 1825: “Por ningún motivo ni pretexto, se permitirá que a las escuelas de niños asistan niñas: debiendo estar educadas en otra pieza o escuela separada” (REAL CEDULA, 1825, art, 179:24) Progresivamente se introdujo la coeducación a finales del siglo XIX definida por las nuevas corrientes pedagógicas.

En las escuelas de niñas, se ofrecía a las jóvenes, aparte de la Doctrina Cristiana, de lectura, escritura y cálculo, un programa específico: labores propias de su sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica.

En la segunda mitad del siglo XVIII se intensifica el debate en España en torno a la educación. Se multiplican los discursos, los planes, las memorias y los tratados en los que gente muy distinta como religiosos, políticos, educadores, etc., presentan su opinión, en general, muy negativa, sobre la situación educativa en España, así como las soluciones para remediar estos males.

Existen cuatro tratados de referencia: *el método uniforme para las escuelas de cartilla de deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana y ejercicio de doctrina*, del Padre Felipe Scío¹ publicado en 1780, *el arte de escribir por reglas y sin muestras* de Anduaga, publicado anónimamente en 1781 y reeditado bajo su nombre de autor en 1795², *las Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras* de Juan Rubio³, publicado en 1788 y *el arte de escribir por reglas y con muestras*

de Torío de la Riva , de 1798⁴. Todos estos manuales presentan la particularidad de haber sido escritos por hombres que tuvieron la oportunidad de experimentar su método.

La identificación de los libros de lectura es interesante no sólo por lo que significan en cuanto a fenómeno histórico de escolarización sino también por lo que suponen como testigos de unas creencias o expresión de la presencia de una ideología determinada. Los cuatro maestros antes citados, recomendaban que la clase para la lectura se dividiera en tres secciones.

Vicente Naharro, de quien se sabe que había sido nombrado maestro en Madrid en 1780, y que era miembro del Colegio Académico de Primeras letras de la capital, sintetiza todos los métodos (Imparato-Prieur, 2000).

La forma más común para el aprendizaje de la lectura en esta época era la que se realizaba en voz alta. Para estos niños que ya leían con soltura, algunos maestros utilizaban también las *Fábulas en verso castellano*, de Félix Samaniego y *El amigo de los niños*, de Escoizquiz. De esta manera, introduciendo más variedad, se pretendía hacer más amena la lectura a los alumnos, a la vez que se infundían reglas y normas morales de comportamiento social; no olvidemos que el plan de estudios tenía un componente fuertemente ideológico ya que no sólo se trataba de enseñar a leer, sino que además se pretendía formar ciudadanos para un nuevo modelo de sociedad. Naharro fue un pionero en la nueva metodología de la lectura, oponiéndose al método del deletreo, propuso un método basado en el silabeo por medio de unos silabarios a modo de carteles ante los cuales se reunían los niños.

Respecto a la escritura, hay que resaltar que en la sociedad del siglo XVIII el manuscrito tenía todavía una importante función; incluso como papel periódico y de carácter informativo. Por ello la caligrafía y los calígrafos, fueron altamente valorados en la época.

Surgieron métodos nuevos de escritura a lo largo del siglo XVIII que fueron sometidos a grandes debates, pues había grandes discrepancias sobre la eficacia de los mismos. Fueron especialmente activos los miembros del movimiento reformista de San Ildefonso, los de la Real Academia de Primera Educación y los Padres Escolapios. Entre sus integrantes podemos destacar: Joseph Anduaga, que publica en 1781 *El arte de escribir por reglas y sin muestras*. En esta obra rechaza la imitación o copia mecánica de muestras y prescribe un método en su opinión más fácil. Juan Rubio y el escolapio Felipe Scío también proponen sus métodos.

La polémica existente en torno al arte de escribir se alineaba en dos bandos: los palomaristas⁵ y los anduaguistas⁶. Podemos decir que la práctica escolar de la lectura y escritura permanecía todavía anclada en las necesidades y requerimientos de la cultura del manuscrito: lectura en voz alta y escritura por imitación. La escritura mucho más que la lectura, se presenta como la base de una verdadera lucha entre las tres grandes tendencias: los que propugnan el uso exclusivo de las muestras, los que se oponen a su utilización y creen solo en las reglas, y los que tienen una vía intermedia, con la unión de las reglas y de las muestras, de la teoría y de la práctica⁷.

Uno de los primeros capítulos que insertan los tratadistas del siglo XVIII en el arte de escribir para las escuelas de primeras letras, hace referencia a los “Instrumentos y recados precisos y necesarios para escribir con más facilidad”. Entre ellos se citan: *la pluma, que será del ala derecha del ave, de buenos cañones (redondos, lisos, claros...) y preferentemente de cisne; la tinta, mejor de agua que de vino “porque es más suelta y tienen menos cuerpo y cortan mejor la letra”*(ver Faubel, 1987)⁸; *el tintero, de plomo tapado, en tiempo de verano con pocos algodones de seda y en invierno con más y menos tinta; el papel, “que llaman de la mano y el de Génova”, por tener cuerpo, cola suficiente, estar limpio y carecer de asperezas. No se excluye en los expresados tratados y en gran parte de los catones, la exposición de la normativa en torno a la disposición de los elementos corporales que intervienen en el proceso escritor: el cuerpo., .el brazo..., el modo de tomar la pluma., .la muñeca ..., la mano...⁹*

Respecto a la aritmética, lo primero que hay que explicar es que el sentido de esta palabra era más reducido que hoy en día, pues entonces se trataba tan solo de las cuatro operaciones. Esta materia parece presentar tan poco interés hasta entonces que nadie había propuesto un manual para enseñar la aritmética. En 1801, con el libro de Torío, se impone un método de aprendizaje de la aritmética, que prevalece sobre los que se usaban anteriormente.

La Doctrina Cristiana, ocupaba un lugar preeminente en las escuelas de primeras letras, pues se dedicaba gran parte del tiempo escolar a rezos y al aprendizaje de los principales misterios de la doctrina. El contenido de los libros de Doctrina no podía ser contrario a las normas dictadas por el Concilio de Trento, a lo que estaban muy atentos los Obispos (Gutiérrez, 2001) el tipo y número de catecismos fue muy variado, aunque dos fueron elegidos oficialmente: el del Abate Claudio Fleury, *Catecismo Histórico* que contiene un compendio de la Historia Sagrada y de la Doctrina Cristiana y el de José Pintón, *Compendio Histórico de la Religión desde la creación del mundo hasta el presente de la Iglesia* (García, 1976).

En el anexo I se presentan imágenes de algunos manuales de la época.

4. Catalogación y conservación

Numerosos manuales escolares forman parte de colecciones de libros, se trata de manuales elaborados de manera pedagógicamente graduada, o están destinados a un grado específico de la enseñanza. Otros manuales incluyen las materias, disciplinas o contenidos de enseñanza en un segundo o tercer apartado que parece no formar parte del título.

El nombre de la editorial resulta de suma importancia para la investigación. A menudo, ante la ausencia de una editorial o de un responsable editorial, figura el nombre de la imprenta, librería o establecimiento tipográfico responsable de su producción a modo de editorial.

Algunos manuales poseen una autoría institucional. En ocasiones se menciona el nombre de todos y cada uno de los autores, pero en otros casos no aparece el nombre de la persona o personas que lo han redactado, bien porque se trata de un equipo editorial (más o menos amplio) o porque se desea mantener a la institución como responsable de los contenidos.

El año de publicación es un dato extremadamente importante y sin embargo, en algunos casos, nos encontramos con la ausencia de información explícita al respecto. Podemos observar el año de publicación bajo el título, junto a la editorial o junto al número de referencia del depósito legal.

El número de edición, y de reimpresión o tirada son indicadores de la popularidad y de la difusión del libro, así como de su uso. Las nuevas ediciones, conllevan además, muchas veces, revisiones en los contenidos, en el título o en el subtítulo.

La autorización oficial de manual, la aprobación del libro, la superación de la censura política y eclesiástica también son datos muy importantes. En ocasiones estos datos figuran en la portadilla del libro. En España durante el franquismo, por ejemplo, era común encontrar el nombre del censor de la Iglesia Católica que daba el visto bueno al libro y la fecha que autorizaba su publicación. La autorización oficial católica venía reflejada bajo el *Nihil Obstat*.

La supervivencia y conservación de los manuales escolares se ha debido más a cuestiones sentimentales que al hecho de considerarlos libros, en el sentido respetuoso

del término, y fuentes documentales de gran valor histórico, político y pedagógico. En las bibliotecas, los manuales escolares han sufrido un cierto menosprecio dentro de las clasificaciones bibliotecarias de libros, como si se tratara de libros de segunda categoría, literatura menor u obras de escasa importancia cultural.

Durante muchos años, los pocos que fueron conservados, sobrevivían sin ser clasificados ni catalogados correctamente. Con el tiempo fueron formando parte de colecciones especiales, clasificados y catalogados, e introducidos con frecuencia en las secciones de libros infantiles y juveniles. La mayor parte de estas colecciones especiales se constituyen gracias a donaciones de particulares o a la labor de coleccionistas.

Otros espacios de ubicación de los manuales escolares suelen ser colecciones privadas de particulares, universidades, centros educativos y de investigación, y sobre todo, los museos pedagógicos. Éstos han contribuido notablemente a la conservación y catalogación de manuales escolares en Europa. Las colecciones privadas las conservan profesores e investigadores. No siempre están organizadas, clasificadas y mucho menos catalogadas. Las universidades con frecuencia, tienen sus propios archivos documentales en la facultad de educación o pedagogía o en sus bibliotecas.

Respecto a la localización de los manuales en España, en Madrid conservan y catalogan manuales escolares en el Centro de Investigación *Manes* del Departamento de Historia de la educación y Educación comparada de la UNED. Dispone de un amplio fondo, cerca de ocho mil ejemplares de los siglos XIX y XX, de España y América latina. En Soria, en Berlanga de Duero, hay uno de los mejores fondos documentales de manuales escolares de España. El museo del niño en Albacete tiene catalogados más de cuatro mil manuales escolares de los utilizados en las escuelas de provincia a lo largo de los siglos XIX y XX. Muchos de estos centros han comenzado a digitalizar los ejemplares o parte de ellos y subirlos a sus portales.

En el anexo 2 se recogen libros editados por la UNED, relevantes para el tema y que no han sido citados en la bibliografía de este artículo.

5. Bibliografía

BALLARÍN, P., CABALLERO, A., FLECHA, C. y VICO, M. (2000). Maestras y libros escolares, en TIANA FERRER, A. (Ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, pp. 341-375.

ESCOLANO, A. (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España*, 2vols. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998.

FAUBELL ZAPATA, V. *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1987, pp. 289-293.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

GARCÍA, J. *La pedagogía catalana del Antiguo Régimen: la enseñanza primaria y secundaria en Barcelona durante el siglo XVIII: libros escolares*, Tesis Doctoral, Barcelona, 1976, p.8.

GUEREÑA, J. L., OSSENBACH, G Y POZO, M.M. *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, 2005.

GUTIÉRREZ, C. *Enseñanza de Primeras Letras y Latinidad en Cantabria (1700-1860)*. Santander: Universidad de Cantabria, 2001.

IMPARATO-PRIEUR, S. La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza. *Revista de educación*, 2000, vol. 3, pp.235-250.

LEBRERO, M. P. *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura*, Madrid: UNED, 1997.

LÓPEZ MARCOS, M. *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED, 2002.

OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.

PUELLES, M. Los manuales escolares en la historia. *Historia de la educación*, 2000, nº 19, pp. 5-203.

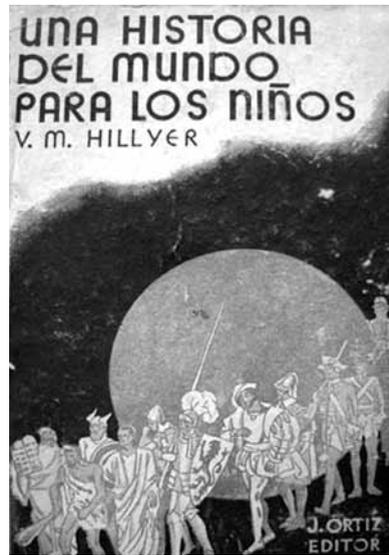
RABAZAS, T. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*, Madrid: UNED, 2001

TIANA, A (ed). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.

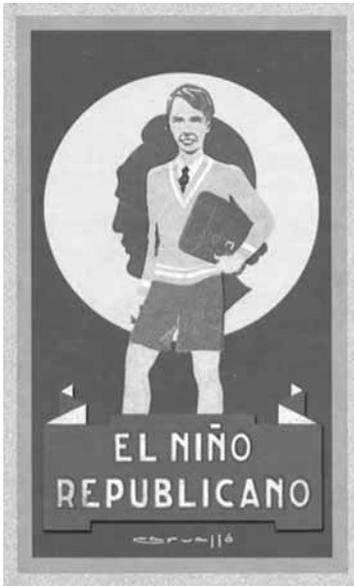
VILLALÁIN, J. L. *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED, 2002.

VIÑAO, A. Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones. *Signo*, 1996, vol. 3, pp. 41-68.

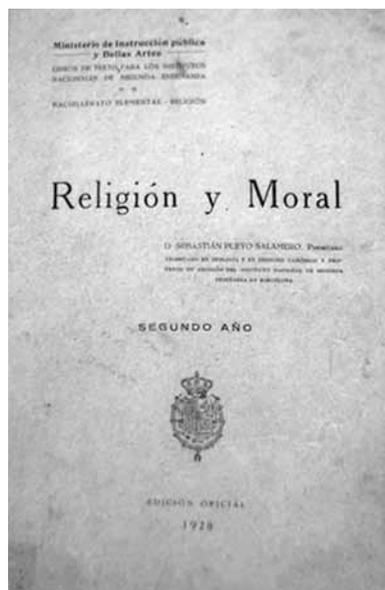
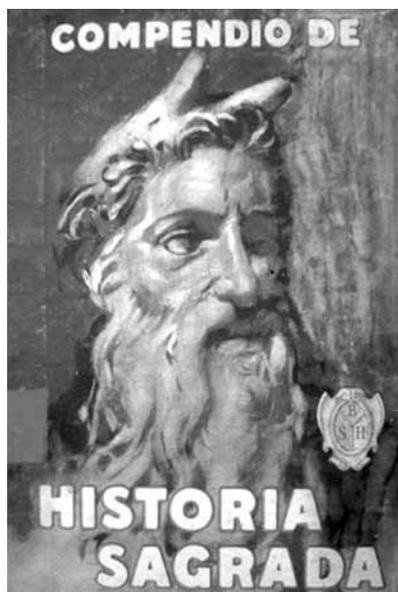
ANEXO I



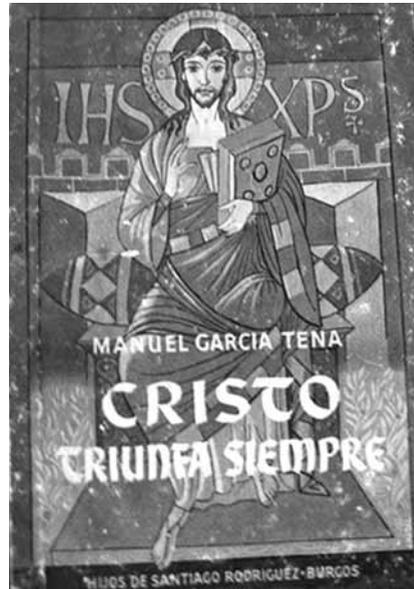
Manuales de Escritura y Lectura. 1931-1939



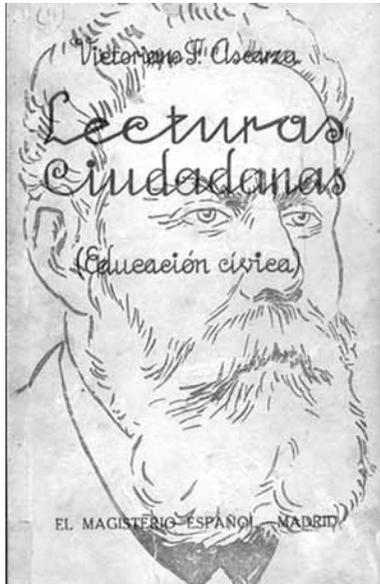
Manuales de Escritura y Lectura. 1939-1975



Manuales de Religión y Moral. 1902-1931



Manuales de Religión y Moral. 1939-1975



Manuales de Formación Cívica y Urbanidad. 1931-1939



Fábulas de Samaniego

ANEXO 2

CASTILLEJO, E. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*, Madrid: UNED, 2008.

RUIZ BERRIO, J. (dir.), MARTÍNEZ NAVARRO, A., COLMENAR, C. y CARREÑO, M. *La Editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la restauración*. Madrid: UNED, 2002.

SOMOZA, M. *Educación y política en argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: UNED / Miño y Dávila, 2006.

SEBASTIÁN, A. *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000). Un estudio a través de los libros de lectura*. Madrid: UNED, 2005.

SOTO, F. *Manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra de 1800 a 1912*. Madrid: UNED, 2005.

VALLS, R. *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED, 2007

VILLALAÍN, J. L. *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED, 1999.

Notas

1. El *Método uniforme para las escuelas* (1780) responde a dos intenciones: recoger la tradición y el buen hacer de la orden en el terreno de la enseñanza de primeras letras, y darle una formulación precisa y estable, que se concretaría en el establecimiento y la adopción de un *método sólido, fácil y uniforme*. Estas intenciones responden a las preocupaciones de la Ilustración española por reformar la enseñanza manteniendo lo valioso de la tradición nacional e introduciendo mejoras conducentes sobre todo a acrecentar la eficacia en la instrucción.

2. ANDUAGA Y GARIMBERTI, J. *Arte de escribir por reglas y sin muestras: establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsaín, después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza y sus ventajas respecto al método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*, 2ª edición con notas, Madrid: Imprenta Real, 1795, 150p.

3. RUBIO, J. *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras*, Madrid: Imprenta Real, 1788, 42p.

4. TORÍO DE LA RIVA, T. *Arte de escribir por reglas y con muestras*, Madrid: Imprenta de la Viuda de D. Joaquín Ibarra, 1788, 418p.

5. Calígrafos. Tenían como portavoz a Torío de la Riva, con su obra *Arte de escribir por reglas y por muestras* escrita en 1788; para él, la caligrafía era el arte del dibujo, del trazo y la belleza. Esta se aprendía por medio de la imitación y la copia, método contrario al de Anduaga.

6. José de Anduaga y Garimberti, caballero de la orden de Carlos III, del consejo de S. M., en 1781 publicó el *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, establecido de orden superior en los reales sitios de San Ildefonso y Valsaín. La obra del Sr. Anduaga creo que fue la primera tentativa para introducir en España la letra inglesa. Su aparición produjo una revolución entre los profesores de aquel tiempo, que divididos en dos bandos, unos Palomaristas y otros Anduagistas, ilustraron mucho la cuestión de enseñanza, movidos por el loable placer de derrocar cada uno la doctrina de sus contrarios, dilucidaron la cuestión y adelantaron prodigiosamente en el arte de escribir la letra bastarda española.

7. Palomares en su *Arte de Escribir*, 1776 opta por las muestras con buenos modelos. Anduaga, por su parte, en *Arte de Escribir por Reglas y sin Muestras*, 1795.

8. Catón Cristiano para uso de las escuelas con un nuevo método de escribir por reglas y varias muestras de letra bastardilla, corregido nuevamente por los PP. Escolapios, Impr. De Ildefonso Mompié, Valencia, 1824. Para otros métodos de lectura véase FAUBELL ZAPATA, V. *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1987, pp.289-293.

9. Método de escribir sin reglas y sin muestras, en *Catón Cristiano para uso de las escuelas con un nuevo método de escribir por reglas y varias muestras de letras bastardillas*, corregido nuevamente por los PP. Escolapios, Impr. De Ildefonso Mompié, Valencia, 1824, pp.3-5.

INNOVACIÓN EDUCATIVA: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LAS ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN EN EL GRADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

**María Espada Mateos, Antonio Campos Izquierdo,
María Dolores González Rivera y José Carlos Calero Cano**

RESUMEN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se pretende la conexión entre el mercado de trabajo y la educación basada en las competencias del alumnado. En este contexto, se ha realizado un proyecto de innovación educativa subvencionado por la Universidad Politécnica de Madrid y cuyo objetivo principal es conseguir que el profesorado que imparte las diferentes asignaturas obligatorias de dirección y organización de actividad física y deporte del grado en Ciencias del Deporte aprenda, se implique, reflexione y conceptualice sobre las competencias. En este estudio se presentan y discuten los resultados obtenidos en relación a las competencias específicas.

Palabras clave: Innovación educativa, competencias específicas, ciencias del deporte, dirección y gestión, organización.

TITLE: INNOVATIVE EDUCATION: VALUATION OF THE SPECIFIC COMPETENCES OF MANAGEMENT AND ORGANIZATION SUBJECTS IN SPORTS SCIENCE DEGREE.

ABSTRACT

Abstract: In the framework of the European Higher Education Area there exists an intention to connect the labor market with competence-based education. In this context, an innovative educational project subsidized by the Universidad Politécnica de Madrid has been carried out. The main objective is to get lecturers of the different core subjects in management and organization of physical activity and sport in Sports Science degree to learn, be involved, conceptualize and reflect on the competencies. In this study the results obtained about the specific competencies are presented and discussed.

Keywords: Educational Innovation, Specific Competencies, Sports Science, Management, Organization.

María Espada Mateos. Universidad Pontificia de Comillas y Universidad Camilo José Cela. C/Quintana 21 y 23. C.P. 28008 Madrid. España. Correo-e: mariaespada_mateos@hotmail.com. Antonio Campos Izquierdo, Universidad Politécnica de Madrid. María Dolores González Rivera, Universidad de Alcalá. José Carlos Calero Cano, centro educativo New EFESO School. Original recibido: 13-12-10. Original aceptado: 26-12-10.

I. Introducción y Marco Teórico

En la actualidad, la reforma universitaria impulsada por las nuevas directrices europeas de enseñanza superior está organizando la formación en función de las competencias finales del alumnado, modificando la consideración de la enseñanza exclusivamente fundamentada en la tarea docente a la basada en el aprendizaje y trabajo del alumnado (Falcó, 2004).

Asimismo, el concepto de competencia no se utiliza de manera uniforme ya que existe una gran diversidad de definiciones e incluso en muchos casos discrepancias entre las mismas.

Según Pereda y Berrocal (1999) las competencias se refieren a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de la personalidad para llevar a cabo una determinada actividad.

Para Dorian (2006), el término competencia es la suma de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes con las que debe de contar un profesional a través de un proceso educativo permanente e ilimitado.

Por su parte, Levy-Leboyer (1997) determina que las competencias ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos, y además representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo unas determinadas tareas. Asimismo, este autor opina que el concepto de competencia es indisoluble del desarrollo de la persona y que la competencia es fruto de la experiencia.

Además, Pereda, Berrocal y Sanz (2003) exponen que, en el enfoque de competencias, los dos planteamientos que más se han extendido son:

- El planteamiento que se inició con Boyatzis (1982), que determinó la competencia como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en una situación, actividad y contexto concreto, donde se considera que la competencia es una característica personal que subyace, que determina, los comportamientos que se llevan a cabo.
- La segunda forma de entender las competencias, que según estos autores es la más útil para la dirección y organización de los recursos humanos, es concebirla como un conjunto de comportamientos observables que están

causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en una situación, actividad y contexto concreto. Esta perspectiva es muy similar a la de Boyatzis (1982), pero en vez de hablar de características subyacentes se habla de comportamientos observables. Por ello, su punto de mira se sitúa directamente sobre los comportamientos que permiten llevar a cabo con éxito una determinada actividad.

Respecto a las competencias del alumno, Falcó (2004) expone que éstas determinan aquello que deben aprender los estudiantes y aquello que debe ser evaluado, además de constituir el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, esta autora considera imprescindible la definición de las competencias del estudiante, así, señala que es una tarea fundamental que permite coordinar la formación y determinar la priorización de los objetivos de aprendizaje, tanto en pregrado como en postgrado.

Asimismo, Campos (2009) expone que el término competencia se refiere a los comportamientos observables que debe desarrollar un alumno al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada para desempeñar de forma eficiente una determinada situación o actuación profesional. Además, estos comportamientos deben ser delimitados, medibles y evaluados para comprobar su desempeño así como poder mejorarlos.

Siguiendo a diferentes autores, tales como Levy-Levoyer (1997), Pereda y Berrocal (1999,2001), Sagi-Vela (2004), Margalef (2008) y Campos (2010) las competencias se pueden clasificar en:

- *Competencias genéricas* (son competencias que pueden ser comunes a todas las asignaturas, tienen que ver más con las características generales de las personas y son globales).
- *Competencias específicas* (son las relacionadas directamente con el adecuado desempeño en la asignatura específica, y tienen que ver más con la puesta en práctica de conocimientos, procedimientos y actitudes específicas).

En este contexto, un grupo de profesores de universidad han llevado a cabo un proyecto de innovación educativa subvencionado por la Universidad Politécnica de Madrid (clave: IE09I1055), titulado “*Elaboración de instrumento docente para la*

evaluación de las competencias en las asignaturas relacionadas con la dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de Ciencias del Deporte”.

El objetivo principal de este proyecto es conseguir que el profesorado que imparte las diferentes asignaturas obligatorias de dirección y organización de actividad física y deporte del grado en Ciencias del Deporte aprenda, se implique, reflexione y conceptualice sobre las competencias y los elementos que las integran ante la incorporación y la importancia del desarrollo de las competencias que, en el marco de la Convergencia Europea, el alumnado debe adquirir durante el transcurso del nuevo grado de Ciencias del Deporte.

2. Metodología

La opinión y aportación de los expertos es esencial para la elaboración de las competencias en las diferentes asignaturas de los nuevos planes de estudio, con la intención de adaptarlos a las exigencias de la Convergencia Europea. Por ello, en la presente investigación los expertos fueron las personas implicadas directamente en el estudio.

Los participantes fueron 30 personas, de las cuales 10 personas eran profesores de universidad (7 de ellos en asignaturas relacionadas con la dirección y organización de actividad física y deporte y 3 de otras asignaturas), y 20 personas eran profesionales y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que trabajaban en la dirección y organización de actividad física y deporte en clubes, ayuntamientos o empresas.

Con el propósito de captar la información necesaria para alcanzar los objetivos del proyecto se decidió utilizar un cuestionario que fue elaborado por los miembros del proyecto de innovación educativa, partiendo de los resultados obtenidos tras la realización de un grupo de discusión, del que formaron parte protagonistas directos de la realidad a analizar (Heinemann, 2003) y de la revisión bibliográfica de la literatura existente. Posteriormente, se realizó un estudio piloto para complementar el proceso de elaboración y validación del instrumento docente, también llamado pretest o prueba piloto (Cea, 2001).

En la elaboración de este instrumento docente para la evaluación de las competencias se ha seguido la clasificación determinada por Levy-Levoyer (1997), Pereda y Berrocal (1999,2001), Sagi-Vela (2004), Margalef (2008) y Campos (2010), expuesta anteriormente.

En relación a las características psicométricas de este instrumento, el grado de validez ha quedado establecido a través de las opiniones de los expertos en el grupo discusión, los miembros del proyecto de innovación educativa y la bibliografía consultada.

En el cuestionario de expertos utilizado en la presente investigación el índice de fiabilidad obtenido a través del cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach (Alpha = 0.764) muestra una buena consistencia interna. Este cuestionario se compone de 40 ítems de competencias (agrupadas en dos bloques de 20 ítems cada uno, en competencias generales y específicas) que valoran a través de la escala de likert su consideración de importancia en dichas asignaturas. Los expertos valoraron las diferentes competencias siguiendo la siguiente escala:

- Poco Importante
- Algo importante
- Importante
- Muy importante
- Esencial

En el presente artículo se muestran y discuten los resultados obtenidos en relación a las competencias específicas que debe desarrollar el alumnado en las asignaturas de “*Empresas y organizaciones de actividad física y deporte*” y “*Dirección y organización de actividad física y deporte*” en el grado de Ciencias del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

3. Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras la valoración por parte de los diferentes expertos respecto a cada una de las competencias específicas extraídas de la fase anterior del proyecto, la realización de grupos de discusión con expertos (Heinemann, 2003) y de la revisión bibliográfica de la literatura científica existente.

La competencia denominada “*Saber aplicar las nuevas tecnologías en la dirección y organización de actividad física y deporte*”, ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, el 10% la considera importante, mientras que el 90% la considera muy importante o esencial (véase tabla 1).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco importante	0%
Algo importante	0%
Importante	10%
Muy importante	40%
Esencial	50%

Tabla. 1. Valoración de la competencia *Saber aplicar las nuevas tecnologías en la dirección y organización de actividad física y deporte*

Respecto a la competencia “*Saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad*”, cabe señalar que ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 3,3% la considera importante y el 96,7% muy importante o esencial (véase tabla 2).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco importante	0%
Algo importante	0%
Importante	3,3%
Muy importante	60%
Esencial	36,7%

Tabla. 2. Valoración de la competencia *Saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad*

En cuanto a la competencia “*ser capaz de analizar, planificar y evaluar todos los servicios de actividad física y deporte y las nuevas tendencias*”, no hay ningún experto que la considere poco o algo importante, mientras que el 6,7% la considera importante y el 93,4% muy importante o esencial (ver tabla 3).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	6,7%
Muy importante	36,7%
Esencial	56,7%

Tabla. 3. Valoración de la competencia *ser capaz de analizar, planificar y evaluar todos los servicios de actividad física y deporte y las nuevas tendencias*

Asimismo, la competencia “*ser capaz de analizar, dirigir, organizar, planificar y evaluar los diferentes tipos de organizaciones de actividad física y deporte*”, ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 13,3% la considera importante y el 86,6% muy importante o esencial (véase tabla 4).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	13,3%
Muy importante	43,3%
Esencial	43,3%

Tabla. 4. Valoración de la competencia *ser capaz de analizar, dirigir, organizar, planificar y evaluar los diferentes tipos de organizaciones de actividad física y deporte*

En relación a la competencia “*conocimiento y dominio de las funciones organizativas*”, es considerada por el 6,7% de los expertos como algo importante, mientras que el 56,7% la considera importante y el 36,7% muy importante o esencial (véase tabla 5).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	6,7%
Importante	56,7%
Muy importante	20%
Esencial	16,7%

Tabla. 5. Valoración de la competencia *conocimiento y dominio de las funciones organizativas*

La competencia “*saber aplicar el marketing en las organizaciones de actividad física y deporte*”, no es considerada por ninguno de los expertos como poco o algo importante, 36,7% la considera importante y el 63,3% muy importante o esencial (ver tabla 6).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	36,7%
Muy importante	43,3%
Esencial	20%

Tabla. 6. Valoración de la competencia *saber aplicar el marketing en las organizaciones de actividad física y deporte*

En lo que a la competencia “*saber aplicar conocimientos económico-financieros en las organizaciones de actividad física y deporte*” respecta, el 10% de los expertos la considera algo importante, mientras que el 63,3% la considera importante y el 26,7% muy importante o esencial (véase tabla 7).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	10%
Importante	63,3%
Muy importante	20%
Esencial	6,7%

Tabla. 7. Valoración de la competencia *saber aplicar conocimientos económico-financieros en las organizaciones de actividad física y deporte*

En cuanto a la competencia “*dominar la búsqueda de fuentes de información*”, el 13,3% de los expertos la considera algo importante, mientras que el 46,7% la considera importante y el 40% muy importante o esencial (véase tabla 8).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	13,3%
Importante	46,7%
Muy importante	26,7%
Esencial	13,3%

Tabla. 8. Valoración de la competencia *dominar la búsqueda de fuentes de información*

La competencia “*saber dirigir y organizar los recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte*”, no hay ningún experto que la considere poco o algo importante, mientras que el 16,7% la considera importante y el 80,3% muy importante o esencial (véase tabla 9).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	16,7%
Muy importante	30%
Esencial	50,3%

Tabla. 9. Valoración de la competencia *saber dirigir y organizar los recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte*

Respecto a la competencia “*promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y deporte*”, el 30% de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 43,3% la considera importante y el 26,6% muy importante o esencial (ver tabla 10).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	6,7%
Algo importante	23,3%
Importante	43,3%
Muy importante	23,3%
Esencial	3,3%

Tabla. 10. Valoración de la competencia *promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y deporte*

Atendiendo a la competencia “*aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte*”, el 26,6% de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 43,3% la considera importante y el 30% muy importante. Además, cabe resaltar que ningún experto considera esta competencia esencial (ver tabla 11).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	3,3%
Algo importante	23,3%
Importante	43,3%
Muy importante	30%
Esencial	0%

Tabla. 11. Valoración de la competencia *aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte*

Por su parte, la competencia “*dominar las normativa necesaria para la dirección y organización de actividad física y deporte*” no es considerada por ninguno de los expertos como poco o algo importante, el 10% la considera importante, mientras que el 90% la considera muy importante o esencial (véase tabla 12).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	10%
Muy importante	40%
Esencial	50%

Tabla. 12. Valoración de la competencia *dominar las normativa necesaria para la dirección y organización de actividad física y deporte*

Asimismo, la competencia “*conocer los diferentes tipos de instalaciones y espacios deportivos y saber realizar su diseño funcional*” ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 16,7% la considera importante y el 80,3% muy importante o esencial (ver tabla 13).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	16,7%
Muy importante	30%
Esencial	50,3%

Tabla. 13. Valoración de la competencia *conocer los diferentes tipos de instalaciones y espacios deportivos y saber realizar su diseño funcional*

En relación a la competencia “*conocer los aspectos básicos, terminología y tendencias en la dirección y organización de actividad física y deporte*”, el 10% de los expertos la considera algo importante, mientras que el 30% la considera importante y el 60% muy importante o esencial (véase tabla 14).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	10%
Importante	30%
Muy importante	46,7%
Esencial	13,3%

Tabla. 14. Valoración de la competencia *conocer los aspectos básicos, terminología y tendencias en la dirección y organización de actividad física y deporte*

En cuanto a la competencia “*identificar y dominar los distintos elementos y estructuras que existen en la dirección y organización de actividad física y deporte*”, no hay ningún experto que la considere poco o algo importante, mientras que el 40% la considera importante y el 60% muy importante o esencial (ver tabla 15).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	40%
Muy importante	43,3%
Esencial	16,7%

Tabla. 15. Valoración de la competencia *identificar y dominar los distintos elementos y estructuras que existen en la dirección y organización de actividad física y deporte*

Atendiendo a la competencia “*identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas*”, ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 36,7% la considera importante y el 63,3% muy importante o esencial (véase tabla 16).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	36,7%
Muy importante	63,3%
Esencial	0%

Tabla. 16. Valoración de la competencia *identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas*

La competencia “*diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la actividad física y deporte*” es considerada por el 16,7% de los expertos como algo importante, mientras que el 36,7% la considera importante y el 46,7% muy importante o esencial (véase tabla 17).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco importante	0%
Algo importante	16,7%
Importante	36,7%
Muy importante	26,7%
Esencial	20%

Tabla. 17. Valoración de la competencia *diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la actividad física y deporte*

Por otra parte, la competencia “*saber dirigir y organizar eventos deportivos*” el 3,3% de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 13,3% la considera importante y el 83,3% muy importante o esencial (véase tabla 18).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco importante	0%
Algo importante	3,3%
Importante	13,3%
Muy importante	30%
Esencial	53,3%

Tabla. 18. Valoración de la competencia *saber dirigir y organizar eventos deportivos*

Asimismo, la competencia “*saber trabajar con equipos multidisciplinares*” ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, mientras que el 13,3% la considera importante y el 86,6% muy importante o esencial (véase tabla 19).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	13,3%
Muy importante	33,3%
Esencial	53,3%

Tabla. 19. Valoración de la competencia *saber trabajar con equipos multidisciplinares*

Por último, la competencia “*saber dirigir y organizar actividad física y deporte para todas las poblaciones*”, ninguno de los expertos la considera poco o algo importante, el 6,7% la considera importante, mientras que el 93,4% la considera muy importante o esencial (véase tabla 20).

VALORACIÓN	PORCENTAJE
Poco Importante	0%
Algo importante	0%
Importante	6,7%
Muy importante	36,7%
Esencial	56,7%

Tabla. 20. Valoración de la competencia *saber dirigir y organizar actividad física y deporte para todas las poblaciones*

4. Discusión

En cuanto a las competencias denominadas “*saber aplicar las nuevas tecnologías en la dirección y organización de actividad física y deporte*”, “*saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad*”, “*ser capaz de analizar,*

planificar y evaluar todos los servicios de actividad física y deporte y las nuevas tendencias” y *“ser capaz de analizar, dirigir, organizar, planificar y evaluar los diferentes tipos de organizaciones de actividad física y deporte”*, son consideradas por más del 86% de los expertos como muy importantes o esenciales. Se puede observar que la competencia *“saber aplicar las nuevas tecnologías en la dirección y organización de actividad física y deporte”* es muy valorada por los expertos en dirección y organización de actividad física y deporte consultados en este estudio, sin embargo en el estudio realizado por Toja, Fernández, Alvariñas y González (2007), las competencias del conocimiento de una lengua extranjera y los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio son las menos consideradas por los profesionales y los docentes universitarios, aún teniendo una valoración positiva.

Por otro lado, las competencias de *“conocimiento y dominio de las funciones organizativas”*, *“saber aplicar conocimientos económico-financieros en las organizaciones de actividad física y deporte”* y *“dominar la búsqueda de fuentes de información”*, no son tan valoradas por los expertos, ya que menos del 40% de los expertos las considera como muy importantes o esenciales. No obstante cabe señalar que ninguno de los expertos las considera como competencias poco importantes.

Respecto a la competencia *“saber aplicar el marketing en las organizaciones de actividad física y deporte”*, ninguno de los expertos la considera poco o algo importante y el 63,3% muy importante o esencial. Cabe destacar que esta competencia también aparece en las competencias específicas de la asignatura de Organización y Gestión de Empresas Deportivas de la titulación de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla.

En cuanto a la competencia *“saber dirigir y organizar los recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte”* muy valorada en este estudio por los expertos, se comprueba que no es tan valorada por los profesores en el estudio realizado por Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006), donde exponen que aunque Liderazgo, iniciativa, dirección y organización y gestión, son competencias muy valoradas en el ámbito laboral, quedan bastante de lado en las valoraciones de los profesores.

Por otro lado, las competencias *“aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte”* y *“promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y deporte”* son poco valoradas por los expertos, ya que el 30% y el

26,6% de los expertos, respectivamente, las considera poco o algo importantes. Sin embargo, la competencia “*dominar las normativa necesaria para la dirección y organización de actividad física y deporte*”, es muy valorada por los expertos ya que ninguno la considera poco o algo importante y que el 90% la considera muy importante o esencial. Igualmente, la competencia “*conocer los diferentes tipos de instalaciones y espacios deportivos y saber realizar su diseño funcional*” es considerada por la mayoría de los expertos como una competencia muy importante o esencial.

En lo que a la competencia de “*conocer los diferentes tipos de instalaciones y espacios deportivos y saber realizar su diseño funcional*” y “*conocer los aspectos básicos, terminología y tendencias en la dirección y organización de actividad física y deporte*” respecta, ninguno de los expertos las considera poco importantes. Estos datos no concuerdan con los obtenidos en el estudio de Toja et al. (2007) donde el 66,4% de los alumnos afirma que no consideran importantes las competencias de elaboración de programas para la dirección de organizaciones, entidades e instalaciones deportivas durante su periodo de prácticas.

Respecto a las competencias “*identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas*” y “*diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la actividad física y deporte*” el 63,3% y el 46,7% (respectivamente) de los expertos las considera como muy importantes o esenciales. Así, en el estudio realizado por Toja et al. (2007) respecto a las competencias de los alumnos de prácticum de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, entre los que se encuentran los alumnos que realizarán las funciones laborales relacionadas con la organización y gestión deportiva, se obtiene respecto a estas competencias que entre el 60% y 70% de los alumnos considera que ha conseguido regularmente estas competencias en su periodo de prácticas.

La competencia “*saber dirigir y organizar eventos deportivos*” es considerada por la mayoría de los expertos (83,3%) muy importante o esencial coincidiendo con el estudio de Horch y Schütte (2003), donde especifican que las personas especializadas en la organización y gestión deportiva deben tener competencias de patrocinio y organización de eventos.

Por último, las competencias “*saber trabajar con equipos multidisciplinares*” y “*saber dirigir y organizar actividad física y deporte para todas las poblaciones*” ninguno de los expertos las considera poco o algo importantes mientras que más del 86% considera estas competencias muy importantes o esenciales.

5. Conclusiones

Todas las competencias específicas analizadas en el presente estudio obtienen muy buenas valoraciones por los diferentes expertos en dirección y organización de actividad física y deporte consultados.

Las competencias específicas más valoradas por los expertos son: *“saber utilizar el material y equipamiento deportivo adecuado para cada tipo de actividad”*; *saber aplicar las nuevas tecnologías en la dirección y organización de actividad física y deporte*; *“ser capaz de analizar, planificar y evaluar todos los servicios de actividad física y deporte y las nuevas tendencias”* y *“saber dirigir y organizar actividad física y deporte para todas las poblaciones”* (respectivamente), ya que son consideradas por casi todos los expertos como muy importantes o esenciales. Además, cabe destacar las competencias *“saber trabajar con equipos multidisciplinares”*, *“saber dirigir y organizar los recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte”*, *“conocer los diferentes tipos de instalaciones y espacios deportivos y saber realizar su diseño funcional”* y *“saber dirigir y organizar eventos deportivos”*, ya que más de la mitad de los expertos las consideran esenciales.

Por otra parte, la mayoría de las competencias específicas contempladas en el estudio no son consideradas por ninguno de los expertos consultados como poco o algo importantes.

Asimismo, las competencias menos valoradas por los expertos son: *“promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y deporte”* y *“aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte”* ya que ambas competencias son consideradas por más de un cuarto de los expertos como poco o algo importantes.

Por tanto, tal y como se ha realizado en este estudio, es necesario realizar una valoración de las competencias establecidas en cada asignatura, ya que la evaluación de las mismas nos permitirá conocer si realmente estamos trabajando hacia la conexión entre el mercado de trabajo y la formación del alumnado, tal y como se pretende en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por último, cabe destacar que los datos expuestos en este artículo han sido de gran utilidad para establecer las competencias en las asignaturas de dirección y organización de la actividad física y el deporte, recogidas en los nuevos planes de estudio del Grado de Ciencias del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

6. Bibliografía

BOYATZIS, R.E. *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1982.

CAMPOS, A. Las competencias en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte del grado en ciencias del deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 2009, 11, pp. 45-51.

CAMPOS, A. *Dirección de recursos humanos en la organización de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, 2010.

CEA D` ANCONA, M.A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 2001.

COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. Y CORTADA, R. Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 2006, 34, pp. 301-336.

DORIAN, S. Competencias profesionales del profesor de Educación Física y del Entrenador Deportivo. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 143. En web: <http://www.efdeportes.com/efd143/la-evaluacion-de-las-competencias-en-las-asignaturas.htm> (consultado septiembre 2010).

FALCÓ, A. Sobre la competencia profesional y la competencia del estudiante de enfermería. *Educación Médica*, 2004, 7, pp. 42-45.

HEINEMANN, K. *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

HORCH, H.D. Y SCHÜTTE, N. Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federations. *Managing Leisure*, 2003, 2, pp. 70-84.

LEVY-LEVOYER, C. *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.

MARGALEF, L. *Estrategias Metodológicas. Guía de la asignatura*. Máster en docencia Universitaria, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Manuscrito no publicado, 2008.

PEREDA, S. Y BERROCAL, F. *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces, 1999.

PEREDA, S. Y BERROCAL, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces, 2001.

PEREDA, S., BERROCAL, F. Y SANZ, P. Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología desde el Caribe*, 2003, 12, pp. 13-38.

SAGI-VELA, L. *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y la organización*. Madrid: ESIC, 2004.

TOJA, B., FERNÁNDEZ, M^a.A., ALVARIÑAS, M. Y GONZÁLEZ, M.A. Las competencias específicas en el prácticum de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Actas IX Simposium de Poio*, 27-29 junio 2007, pp. 1215-1226.

USO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTUDIANTES SORDOS UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LUBLIN

Ewa Domagała-Zysk

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar cómo las nuevas tecnologías pueden apoyar el proceso de aprender inglés como idioma extranjero en grupos de estudiantes con daños severos de audición. La autora propone conseguir este objetivo a través del análisis de la literatura sobre el uso de Internet y otro material tecnológico (pizarras digitales, speech to text reporter, subtítulos en tiempo real) en la enseñanza de los sordos. También se presenta la experiencia de la autora sobre el uso de las nuevas tecnologías en las clases de inglés con alumnos polacos sordos.

Palabras clave: Enseñanza de inglés como idioma extranjero, estudiantes sordos o con problemas de audición, tecnologías de la información y comunicación, educación superior, Internet.

TITLE: USING COMPUTER AND INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO THE DEAF

ABSTRACT

The aim of the paper is to present the ways in which ICT can support the process of learning English as a foreign language in groups of students with severe hearing impairment. The author plans to achieve this aim by the analysis of the literature on using Internet and other technological equipment (Smart Boards, speech-to-text reporter, real time captioning) in education of the deaf. The author's experience of using ICT during her English classes with the Polish deaf students will also be presented.

Keywords: EFL, Deaf and Hard of Hearing Student, Information and Computer Technology, Tertiary Education, Internet.

Correspondencia con la autora: Ewa Domagała – Zysk. Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II.
Correo-e: ewadom@kul.pl. Original recibido: 28-05-10. Original aceptado: 16-11-10.

I. Introducción

En los últimos años, Internet se ha convertido en una gran comunidad social, donde las personas pueden encontrarse, trabar amistades, hacer compras, divertirse, jugar, aprender y discutir. Algunos temen que este fenómeno pueda llevar a la “impersonalización” de los contactos humanos pero, por otro lado, Internet ofrece a muchas personas unas ventajas considerables. Los psicólogos notaron el lado positivo de Internet al constatar que su uso puede llevar a levantar el nivel de autoestima y autoconfianza, disminuir los comportamientos depresivos, la ansiedad y la soledad (Bowker y Tuffin, 2002, 2004, 2007; Seymour y Lupton, 2004; Vesmarivich, Hauber y Jones, 2000).

Internet tiene también un papel importante en la educación, la rehabilitación y la vida social de las personas con varios tipos de discapacidades. Ofrece los medios alternativos de comunicación a las personas que tienen dificultades para hablar, facilita y hace atractiva la educación a los niños con dificultades de aprendizaje, permite a las personas con deficiencias motóricas comunicarse con cualquier persona o institución a distancia. Las encuestas efectuadas entre las personas sordas reportan que también las que tienen deficiencias auditivas frecuentemente usan las tecnologías de la información y de la comunicación y las encuentran muy útiles en varios aspectos (cfr.: Barak y Sadovsky, 2008). La comunicación por medio de Internet reemplaza cada vez más a menudo a los modos tradicionales, tales como los teléfonos de texto (TTY/TDD), el correo tradicional o el fax (Agboola y Lee, 2000; Power, Power y Rehling, 2007).

Internet y otras tecnologías de la información y de la comunicación están cada vez más presentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy en día es muy difícil imaginar la enseñanza del inglés como lengua extranjera sin el uso del ordenador y de las páginas de Internet en inglés (cfr. Litwin, 2000).

Este artículo tiene por objetivo mostrar las oportunidades que, en el aspecto del aprendizaje de idiomas extranjeros, proporcionan las TIC a las personas sordas. La autora va a analizar algunos textos sobre este tema, como también presentar sus propias experiencias, en cuanto al uso de las TIC, que adquirió durante el *Curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin*.

2. La función compensativa del aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes con discapacidades auditivas

La cuestión del aprendizaje de lenguas extranjeras en las personas con discapacidad auditiva profunda hasta hoy provoca controversias. Las deficiencias auditivas, por su carácter, causan dificultades en el uso de la lengua nativa y, por esa razón, algunos pedagogos postulan dispensar a los sordos de la obligación de estudiar lenguas extranjeras en las escuelas y en las universidades.

Infelizmente, esta actitud es perjudicial a las personas sordas ya que les impide conseguir una educación completa y les dificulta encontrar empleo y funcionar en la sociedad. No existe un mundo diferente, un mundo sólo para los sordos, así que, gracias al conocimiento de lengua extranjera, los estudiantes sordos tienen la oportunidad de conocer mejor el mundo que les rodea y participar en la cultura creada por los oyentes y por los sordos (Domagała-Zysk, 2009a, 2009b, 2010). Hay que enfatizar que, además de los indudables valores cognitivos, la participación en el curso de lengua extranjera puede ser para los estudiantes sordos una buena oportunidad para compensar las deficiencias causadas por la pérdida de la capacidad auditiva (Domagała-Zysk, 2006). Este aspecto será analizado en los párrafos siguientes.

2.1. La compensación de la deprivación cognitiva

Las personas con deficiencias auditivas sufren una deprivación sensorial muy grave porque no pueden percibir la información por la vía auditiva. Aprenden observando, leyendo y analizando las ilustraciones o gráficos.

El conocimiento de una segunda lengua por los estudiantes sordos les proporciona un canal de información nuevo y adicional. Gracias al inglés pueden acceder a la información publicada en diferentes páginas web, recurrir a artículos especializados publicados en lenguas extranjeras y así el conocimiento de la segunda lengua contribuye a ampliar los conocimientos generales de los estudiantes. El inglés puede ser una herramienta que sirve para profundizar los estudios o solucionar los problemas que surgen en el campo profesional.

2.2. La compensación de la deprivación social

Muchas veces, para las personas sordas, el problema más grave no es la imposibilidad de recibir información a través de la vía auditiva sino el aislamiento social.

Ellas se diferencian de las personas oyentes no sólo por el hecho de llevar aparatos auditivos sino también porque no pueden participar en ciertos tipos de actividades. Hasta hace poco los estudiantes sordos no estaban obligados a participar en los cursos de lenguas extranjeras, lo que disminuía el nivel de su educación y, a la vez, deterioraba su atractivo social. Muchas personas están motivadas a aprender lenguas tanto para ampliar sus conocimientos como también porque son conscientes de que la habilidad de usar una lengua extranjera aumenta el prestigio y la posición en la jerarquía social. Además, para las personas con discapacidad auditiva, el conocimiento de inglés es como una confirmación de pertenecer a un grupo social donde cuentan las habilidades particulares y no las deficiencias auditivas. Hay que darse cuenta que las deficiencias de este tipo suponen una dificultad añadida en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3. La compensación de la privación ocupacional

Para dominar una segunda lengua con fluidez es necesario dedicarle muchas horas a esta tarea. Pero esto no tiene que ser equivalente a un trabajo arduo y desagradable. El conocimiento de una segunda lengua, en la situación de altos niveles de desempleo y la falta de ofertas de empleo interesantes para las personas discapacitadas, es una ventaja indudable a la hora de buscar trabajo. Por otro lado, dominar una lengua extranjera para aprovechar los conocimientos adquiridos en la vida profesional no es el único objetivo del aprendizaje. Hay estudiantes que aprenden una segunda o tercera lengua extranjera sólo por el placer de conocer algo nuevo. El aprendizaje de inglés concebido de esta manera abre la posibilidad de pasar tiempo de forma creativa y evitar un vacío.

Además, el dominio de una lengua extranjera abre nuevas posibilidades de divertirse ya que permite el acceso a la televisión por satélite, juegos de ordenador o páginas de Internet.

2.4. Las funciones terapéuticas del curso de lengua extranjera

Para los estudiantes sordos la participación en un curso de lengua extranjera sirve para levantar su autoestima, lo que constituye un importante factor en el éxito educativo y profesional. La alta autoestima contribuye a aumentar la motivación, lo que garantiza la perseverancia en la prosecución de los objetivos propuestos, estimula mayor creatividad, más efectividad en lo que se hace, una actitud

más positiva hacia el proceso de aprendizaje y asegura una posición más elevada en la sociedad.

Así que, aprender inglés no sólo sirve para aumentar los conocimientos sino que también permite alcanzar éxitos, lo que tiene una influencia positiva sobre las posturas y comportamientos de los estudiantes con deficiencias auditivas.

3. El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de las personas con deficiencias auditivas

Las tecnologías de la información y de la comunicación son particularmente importantes para las personas con deficiencias auditivas: son relativamente fáciles de acceder, usan, por lo general, el canal de percepción visual y los textos, así que permiten a las personas sordas participar en diferentes situaciones sociales y educativas (Agboola y Lee, 2000). Las personas sordas pueden comunicarse entre sí y con las personas oyentes a través de los e-mails, pueden participar en los grupos de discusión en Internet, intercambiar informaciones con otros usuarios de Internet, participar en los cursos on-line y también realizar una actividad económica por medio de la red (comercio y otros servicios on-line). El uso de Internet permite solucionar varios problemas que enfrentan las personas sordas: pueden recibir por vía electrónica, por ejemplo, las instrucciones que necesitan para su trabajo o las informaciones anunciadas durante las reuniones y encuentros en los que no pueden participar plenamente (cfr. Scherich, 1996). El uso de las TIC durante los cursos universitarios les permite a los estudiantes sordos participar en estos cursos en mayor grado, junto con sus compañeros oyentes (cfr. Slike y otros, 2008).

El espacio virtual, para sus usuarios, es el espacio de oportunidades iguales: las personas sordas pueden o no revelar su discapacidad (de los estudios realizados por Power y Power sabemos que el 40 % de las personas sordas, en la comunicación a través de Internet, no revelan su discapacidad si no tienen que hacerlo), lo que les proporciona el sentido de seguridad e igualdad. Al ser “invisibles” para otros, las personas sordas pueden funcionar en el ciberespacio con independencia y evitar los estereotipos y las etiquetas atribuidas a su discapacidad. La población sorda es muy heterogénea y sólo algunas personas tienen dificultades para escribir correctamente en cuanto a la gramática, así pues, no siempre se puede identificar una persona sorda a través de lo que escribe en sus e-mails o en los chats.

En los últimos años se han realizado varios estudios sobre el uso de Internet por las personas con discapacidad auditiva. Aparte del uso, cada vez más universal, de las TIC en el campo educativo (cfr. Belcastro, 2004; Kluwin y Noretzky, 2005) y en la estimulación del desarrollo cognitivo en los niños con deficiencias auditivas (Passi y Eden, 2000), también se utiliza la comunicación por medio de Internet en la consejería y psicoterapia para las personas sordas (Balachandra, 2004) y la formación de los grupos de apoyo en Internet (cfr. Cummings, Sproull y Kiesler 2002). Tales métodos permiten recurrir a un consejo profesional o apoyo social sin tener que usar la comunicación oral y por eso las personas sordas las aprovechan cada vez más frecuentemente. En este tipo de comunicación no es necesario que el terapeuta o la persona que da el apoyo sepan la lengua de signos. Además, en Internet, cada vez hay más páginas y portales web a través de los cuales se puede aprender la lengua de signos (cfr. Fels, Richards, Hardman y Lee, 2006).

Los últimos avances tecnológicos facilitaron a las personas sordas el uso de los teléfonos, por un lado, gracias a los sistemas que amplifican la voz para que la oigan las personas que usan los aparatos auditivos, y por otro, a través del servicio de mensajes cortos (SMS). Según los estudios realizados por Power, Power y Rehling (2007) el 96% de las personas sordas encuestadas utilizan los mensajes cortos. Gracias a este servicio, las personas con deficiencias auditivas pueden, de manera espontánea y personal, comunicarse tanto con las personas sordas como con las oyentes y utilizar varios tipos de servicios, por ejemplo, llamar un taxi o pedir una pizza (cfr. Power y Power, 2004). Los métodos tradicionales de comunicación, tales como los teléfonos fijos o los faxes, han sido suplantados por la comunicación a través del correo electrónico, que es utilizado por la mayoría de las personas sordas (el 69% de las personas con discapacidad auditiva según las encuestas realizadas por Power y Power (2007).

Barak y Sadovsky (2008) realizaron unos estudios muy detallados sobre el uso de Internet por los jóvenes con deficiencias auditivas. Los estudios fueron efectuados en un grupo de 100 personas jóvenes con discapacidad auditiva y los resultados fueron comparados con los alcanzados en un grupo de oyentes. Los investigadores constataron que los jóvenes sordos muestran mayor motivación para usar Internet que los oyentes, pasan más tiempo conectados a Internet, en la mayoría de los casos lo hacen solos y usan los comunicadores de Internet con más frecuencia que las personas oyentes. Los resultados de estos estudios indican,

además, que las personas sordas que usan Internet a menudo tienen más elevado nivel de autoestima y menor sentido de soledad que las personas sordas que no usan Internet, porque aumenta su sentido de competencia e independencia comunicativa. Barak y Sadovsky (2008) concluyen que las personas sordas que usan Internet sistemáticamente pasan por un particular proceso de “potenciamiento personal” (*personal empowerment process*), lo que, en resultado, les proporciona mejor estado de ánimo y satisfacción de su propia vida. El uso de Internet y, en particular, la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a las relaciones virtuales y las formas de actividad en la red desempeñan una función similar a la participación en una sesión terapéutica.

Sin embargo, las personas sordas también encuentran dificultades con el uso de Internet (cfr. Smith, 2006). Una de las mayores es la dificultad de expresar con exactitud sus ideas al comunicarse a través del texto escrito. Además, hay que notar que cada vez más usuarios de Internet se sirven de los programas de comunicación que usan la lengua oral: las videocámaras web y otros dispositivos hicieron posible comunicarse por medio de Internet usando no sólo el texto, sino también el habla, lo que vuelve a dificultar la comunicación para las personas con deficiencias auditivas.

4. La organización del curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica de Lublin

La autora del presente artículo ha organizado el curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica Juan Pablo II en Lublin desde el año 1999. En el año académico 2009/2010, en el curso participaron 11 estudiantes sordos (9 mujeres y 2 hombres) de varias facultades: pedagogía (1), economía (4), filosofía (1), arquitectura del paisaje (1), ciencias informáticas (1), derecho (1), filología inglesa (1) y ciencias culturales (1). La mayor parte de los participantes (9 personas) tienen discapacidades auditivas graves o muy profundas (por encima de 70dB), las dos personas restantes presentan deficiencia en el oído mejor por encima de 50dB. Los participantes del curso usan para comunicarse, en general, el habla y leen los labios, algunos conocen el Método Oral Complementado¹ y el lenguaje de signos. Los estudiantes son graduados tanto de las escuelas secundarias públicas, como de las de educación integrada y de los Centros Especializados Educativos para Alumnos Sordos y Hipoacúsicos.

La organización del *Curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica* se realiza de acuerdo con las *Normas para la enseñanza de lenguas extranjeras y aprobación de los cursos en la Universidad Católica de Lublin*. En el Anexo a las mencionadas *Normas*, del 22 de junio de 2004, está escrito que los estudiantes discapacitados, por regla general, deberían estudiar lenguas extranjeras junto con los estudiantes capacitados, sin embargo, existe la opción de crear grupos especiales para los estudiantes discapacitados, en particular, para las personas con graves deficiencias auditivas prelinguales. Los grupos deben contar con, por lo menos, tres personas. Son los estudiantes mismos quienes deciden si quieren hacer el curso en el grupo especial o en el grupo de oyentes que sigue un programa regular. Los estudiantes sordos no están obligados a hacer pruebas de comprensión auditiva y de expresión oral, así que para aprobar el curso de lengua extranjera tienen que conseguir notas positivas en las pruebas escritas, las cuales abarcan la comprensión de lectura, un test de léxico y gramática y una corta redacción por escrito.

Los estudiantes de varias facultades de la Universidad Católica de Lublin a quienes fue ofrecida esta oportunidad, hasta ahora la han aprovechado al 100%. Catorce personas han terminado ya el curso de inglés y, según las reglas vigentes, en un determinado curso académico, recibieron un *aprobado* o pasaron un examen interno organizado por la universidad.

Los estudiantes tratan el conocimiento de lenguas extranjeras, en primer lugar, como una ventaja que les puede ayudar a la hora de buscar empleo, pero también como medio de comunicación durante los viajes al extranjero o en contactos con las personas de otros países. A menudo usan el conocimiento de lengua para ver las películas con los subtítulos en inglés, a veces lo usan para navegar en Internet. Es muy edificante saber que aproximadamente el 70% de los participantes del curso de inglés quería continuar el aprendizaje después de aprobar el curso obligatorio, tanto porque les gustaron las clases como porque eran conscientes de que el curso ofrecido por la universidad es la única oportunidad de estudiar lenguas extranjeras para personas adultas: los cursos para adultos ofrecidos por las escuelas de idiomas son inaccesibles a las personas sordas.

5. El uso de las TIC en el curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica de Lublin

En los últimos años hemos podido observar unos cambios significativos y dinámicos en cuanto a la accesibilidad a Internet y el uso de sus recursos en la educación,

el autoaprendizaje, la vida profesional y el ocio. El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación inició una nueva era en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a lo que se denomina ahora CALL – *Computer Assisted Language Learning* (la enseñanza de lenguas asistida por ordenador). Hay cada vez más programas y aplicaciones: textos, materiales sonoros, gráficos y de animación, películas (lo que se llama “intelligent tutoring systems”, cfr. Chapelle, 1997), que facilitan el uso individualizado, flexible y efectivo del ordenador en las clases de lenguas (cfr. van de Poel y Swanepoel, 2003).

El ordenador en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede cumplir varias funciones (cfr. Litwin, 2000; Ahmad, Corbett, Rogers y Sussex, 1985): puede ser *un impulso* a una interacción lingüística cuando, por ejemplo, un alumno manda a otros un tema interesante para discutir en lengua extranjera; puede ser *un compañero* cuando el alumno hace unos ejercicios interactivos en los que el ordenador funciona como un compañero en el diálogo; el ordenador puede cumplir también el papel de *una herramienta*, proporcionando información de las bases de datos, los diccionarios y las enciclopedias de Internet y las páginas web interesantes.

En el año académico 2009/2010 se tomaron medidas para ampliar el uso de las TIC dentro del *Curso de inglés para los estudiantes sordos en la Universidad Católica*. Esto fue posible, en primer lugar, gracias a la compra de la pizarra interactiva *Smart Board* y porque, para realizar el *Curso*, se reservó una sala donde hay un ordenador conectado a Internet, puesto a disposición de los estudiantes. Cada estudiante también tiene su propio ordenador personal (en muchos casos comprado con los recursos provenientes del programa PITAGORAS, realizado por el *Fondo Estatal para la Rehabilitación de las Personas Discapacitadas* para apoyar la educación de este tipo de personas). En la parte del texto que sigue se presentan ejemplos de las técnicas del aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudiantes sordos con el uso de CALL con las citas de textos producidos por los estudiantes sordos en su forma escrita original.

5.1. La comunicación por medio de los mensajes cortos

La accesibilidad universal al uso de los teléfonos móviles y, en particular, al servicio de envío y recepción de mensajes cortos, supone una verdadera revolución en lo que se refiere a la independencia comunicativa de las personas con deficiencia auditiva (cfr. Power y Power, 2004). Los sordos pueden comunicarse con cualquier persona dondequiera que esté (autobús, universidad, parque). La comunicación a través de

los mensajes cortos puede ser útil también para mejorar la comunicación en lenguas extranjeras: ya hace años que nuestros estudiantes se dieron cuenta de que un mensaje enviado al profesor en inglés podía causar tal efecto que hasta un examen no postponible se podía aplazar una semana. Dentro del *Curso de lengua* la comunicación por medio de los mensajes cortos se usa, ante todo, como una herramienta que facilita la comunicación en las cuestiones de la organización. Los estudiantes reciben informaciones sobre los cambios en el horario. Ellos mismos también pueden hacer pedidos para aplazar las clases o informar de su ausencia, por ejemplo, por causa de una enfermedad. El uso de los mensajes cortos en inglés hace que el aprendizaje de lengua sea más práctico, incrementa la motivación y la habilidad de usar la lengua extranjera en las situaciones de la vida cotidiana. Más abajo presentamos unos ejemplos de los mensajes escritos por los estudiantes, preservando su forma original.

Ejemplo A

I am sorry I cannot come for English lesson this Friday because tomorrow I am going to go to my uncle with my parents and I stay there till Sunday. See you next week. Paweł.

There is a traffic jam. I will be 10 minutes late. Aga.

Hi! Can I meet you tomorrow morning at 9 a.m.? Grażyna.

I feel really bad today. I cannot come. See you next week. Have a nice day. Luke

5.2. La comunicación por e-mail en inglés

Durante el curso de inglés se les propone a los estudiantes los ejercicios de comunicación en inglés por medio del correo electrónico. Los estudiantes tienen que enviar los e-mails al profesor de inglés según las tareas que están en el programa del curso. Aquí tenemos unos ejemplos de este tipo de ejercicios: *Manda un e-mail a tu jefe para informarle de que estás enfermo y no puedes ir al trabajo; Tu empresa está buscando nuevos empleados, manda un e-mail para recomendar a tu amiga como una persona adecuada para el puesto; Estás de vacaciones en Gran Bretaña. Recomienda a tu amiga a la familia con la que va a vivir durante las vacaciones.* Más abajo presentamos un ejemplo de este tipo de e-mail:

Ejemplo B

From: Magda

To: Stephanie

Subject: Hello from France.

Dear Stephanie,

Thanks for your email.

Of course I can tell you about Paula. She's 20, and she's studying art. She's very polite and with a good manner. She is also hard working and responsible person.

Paula has got a lot of friends and she does a lot of a voluntary work.

Paula likes going out - she's very sociable. However, she's a very good student - I don't know she manages to have such good marks.

She's very tidy and punctual.

Paulina likes classical music and watching films. She goes to cinema very often.

The only negative thing: I think that she sometimes takes people's things without asking. But she always gives back. So you must say what is she allowed to do at your home.

I hope that's useful. Let me know if you need any more information about her.

Love,

Magda

El intercambio de los e-mails con una persona concreta, en particular, cuando se trata de conseguir alguna información, por ejemplo, los detalles del vuelo etc., no es lo mismo que escribir un e-mail como un ejercicio lingüístico en la clase (cfr. también Gajek, 2001). Se tiene otra motivación para usar el diccionario, hacer la corrección gramatical del texto y, además, es muy importante la satisfacción de hacer una tarea útil. En los años anteriores, varias veces los estudiantes sordos habían intentado mantener la comunicación por e-mail con los participantes de diferentes foros en Internet pero el contacto siempre se rompía después de intercambiar 2 o 3 e-mails. Este año, una de nuestras estudiantes, la representante de Polonia en un encuentro de personas sordas en Georgia, se vio obligada a mantener la correspondencia en inglés con los organizadores del encuentro. Al

principio ella suponía que el profesor de inglés iba a moderar la correspondencia pero, después de animarla a hacerlo ella misma, resultó que Mónica (una estudiante de quinto curso en la *Universidad Católica*, con la pérdida auditiva en el oído izquierdo de 90 dB y en el oído derecho de 110 dB) era capaz de entender los e-mails que recibía y mantener la correspondencia por sí sola. Ahora estamos trabajando intensamente sobre el uso de inglés en varias situaciones que puedan ocurrir durante el viaje y también estamos preparando una presentación oficial que la estudiante tendrá que hacer en inglés durante el encuentro. Más abajo presentamos uno de los e-mails escritos por Mónica.

Ejemplo C.

Dear Sir,

I am writing to thank you so much for opportunity to participate in this competition in Georgia. My name is Monika Sz. and I am from Poland.

I have a question about artistic program. How long this program will last?

Next question- I don't understand why I received the same file with red color somewhere on? Can you explain me if I have to pay myself for travel or I will have it for free?

I am waiting for your answer

Yours sincerely,

Monika Sz., Poland.

5.3. El uso de las páginas web en inglés

El acceso constante a Internet y la posibilidad de usar la pizarra interactiva *Smart Board* facilitaron el uso de los materiales accesibles en las diferentes páginas web durante el curso de lengua. En primer lugar, usamos las páginas sugeridas en los materiales del curso *New English File*, donde cada lección contenía las direcciones de las páginas web que se podía aprovechar en el aprendizaje. A los estudiantes sordos les gustaron, en particular, las páginas con recetas de cocina fáciles, incluidas en las lecciones sobre la comida, o los textos con las descripciones de la vida de los niños y los jóvenes en otros países, por ejemplo, Kenia o Mozambique. Durante el

curso de este año hemos usado con mucha frecuencia la página www.oup.com, en la que hay muchos ejercicios interactivos para complementar el material incluido en los manuales de la serie *Headway* (Soars y Soars, 2006), *Natural English* (Gairns y Redman, 2006) y *New English File* (Oxenden, 2005). Los ejercicios fueron destinados para el trabajo individual de los estudiantes porque su construcción permite hacer una autoevaluación inmediata. Este tipo de ejercicios fue particularmente útil para Margarita, una estudiante con discapacidad auditiva acompañada por parálisis cerebral. Margarita tuvo muchas dificultades para escribir, escribía despacio y con poca claridad. Además, fue difícil realizar los ejercicios orales porque su pronunciación tampoco era clara. Al descubrir los ejercicios adecuados a su nivel de conocimiento de la lengua que podía realizar tan sólo clicando con el ratón, la cantidad del material que podía aprovechar aumentó significativamente. Seguramente esta técnica contribuyó al éxito de Margarita en el examen de idioma extranjero que aprobó en enero de 2010.

5.4. *La participación en los programas internacionales realizados en la Universidad Católica de Lublin*

Nuestra universidad tiene mucha experiencia en cuanto a la participación en programas internacionales. No obstante, hasta ahora los estudiantes sordos han tenido muy poca participación en estos programas. Pero lo positivo es que los estudiantes sordos comienzan a creer que su preparación lingüística les puede dar acceso a la participación en los programas internacionales. Pablo, un estudiante de informática, fue incluido en un equipo de estudiantes que participaron en el programa “How to become an expert in social work”, realizado por la Universidad Católica de Lublin en cooperación con la Universidad de Ciencias Aplicadas en Kouvola, en Finlandia, con el uso de *Acrobat Conect Pro*. La realización del programa se basa en los e-seminarios con la participación de un grupo de estudiantes de nuestra universidad y de los estudiantes finlandeses. El papel de nuestro estudiante sordo es dar el apoyo técnico a la organización de los seminarios, lo que requiere el conocimiento del software en inglés. Le estamos agradecidos a Pablo que en un momento crítico, cuando la conexión se rompió (y se desató el pánico en nuestro equipo) él supo qué hacer para poder continuar el seminario.

Hoy en día, muchos estudiantes oyentes aprovechan la oportunidad de pasar una parte de sus estudios en el extranjero, por ejemplo, dentro del marco del programa *Erasmus*. Teóricamente, el programa está abierto también a las personas con disca-

pacidades, pero en lo que se refiere a los estudiantes sordos, en una parte de ellos, el bajo nivel de conocimiento de la lengua extranjera constituye una barrera, y a los que tienen conocimientos lingüísticos suficientes, les falta autoconfianza. Durante este curso hemos tomado medidas para apoyar a una estudiante sorda en la organización del viaje dentro del programa Erasmus. Ahora mismo estamos en la etapa de acordar los detalles del intercambio, intensificar el aprendizaje del inglés, lo que incluye, entre otros, la traducción de los textos científicos, a los que hay acceso a través de la base de datos de Internet, *Ebscohost*, y en la página web de la universidad colaboradora, como también el aprendizaje del Sistema de Signos Internacional. Esperamos que sea posible efectuar el viaje de nuestra estudiante durante el próximo curso académico.

6. Conclusión

El objetivo de este artículo fue mostrar las oportunidades que las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen a las personas sordas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las TIC constituyen una herramienta importante para facilitar a este grupo de estudiantes la superación de la barrera de comunicación y el funcionamiento igual que el de los oyentes en la comunicación telefónica (a través de los mensajes cortos), el correo electrónico, la participación en los grupos de discusión (cf. la discusión sobre el aprendizaje del inglés en www.deaf.pl) y la búsqueda de información en Internet. Esto abre una nueva época en la educación de las personas sordas. Nuestro papel es proveerles las habilidades de usar la lengua inglesa en este proceso. Más adelante, en su vida y educación, el conocimiento del inglés puede cumplir varias funciones, no solamente cognitivas, sino también terapéuticas.

7. Bibliografía

AGBOOLA, I.O. y LEE, A.C. Computer and Information Technology access for deaf individuals in developed and developing countries. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, 5 (3), pp. 286-289.

AHMAD, K., CORBETT, G., ROGERS, M. y SUSSEX R. *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 3.

BALACHANDRA, K. The internet's impact on the practice of psychiatry: Comment. *Canadian Journal of Psychiatry*, 2004, 49, pp. 868-878.

BARAK, A. y SADOVSKY, Y. Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior*, 2008, 24, pp. 1802–1815.

BELCASTRO, F.P. Rural gifted students who are deaf or hard of hearing: How electronic technology can help. *American Annals of the Deaf*, 2004, 149, pp. 309-313.

BOWKER, N. y TUFFIN K. Disability discourses for online identities. *Disability and Society*, 2002, 17, pp. 327-344.

BOWKER, N. y TUFFIN K. Using the online medium for discursive research about people with disabilities. *Social Science Computer Review*, 2004, 22, pp. 228-241.

BOWKER, N. y TUFFIN K. Understanding positive subjectivities made possible for disabled people. *New Zealand Journal of Psychology*, 2007, 36, pp. 63-71.

CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 1997, 2(1), pp. 22-34.

CUMMINGS, J.N., SPROULL, L. y KIESLER, S.B. Beyond heating: Where the Real Word and online support meet. *Group Dynamics*, 2002, 6, pp. 78-88.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących. W: K. Krakowiak, A. Dziurda - Multan (red.) *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006, pp. 423-432.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przewyżniania tych trudności. W: M. Dycht, L. Marszałek Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2009a, pp. 223– 236.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych. W: H. Komorowska (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2009b, pp. 232–246.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Procesy pamięciowe u osób z uszkodzeniami słuchu a nauczanie ich języka obcego. W: M. Wójcik (red.) (2010). *Edukacja i rehabilitacji osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKA-PIT”, 2010, pp. 119-130.

FELS, D.I. , RICHARDS, J., HARDMAN, J. y LEE D,G. Sign Language Web pages. *American Annals of the Deaf*, 2006, 151, pp. 423-433.

GAIRNS R. y REDMAN, S. *Natural English Elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GAJEK, E. Poczta elektroniczna – e-mail – jako narzędzie w nauczaniu języka. *Języki Obce w Szkole*, 2001, 1, (223), pp. 51-56.

KLUWIN, T.N. y NORETSKY, M. A mixed methods study of teachers of the deaf learning to integrate computers into their teachings. . *American Annals of the Deaf*, 2005, 150, pp. 350- 357.

LITWIN, W. Komputer w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2000, 5, (221), pp. 32-36.

OXENDEN, C. *New English File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PASSIG, D. y EDEN S. Improving flexible thinking in deaf and hard of hearing children with virtual reality technology. *American Annals of the Deaf*, 2000, 145, 3, pp. 286-291.

POWER, D., POWER, M.R. y REHLING B. German deaf people using text communication: short message service, TTY, relay services, fax and e-mail. *American Annals of the Deaf*, 2007.

POWER, M.R. y POWER, D. Everyone here speaks TXT: Deaf people using SMS in Australia and the rest of the world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2004, 9, pp. 350-360.

SCHERICH, D.L. Job accommodations in the workplace for persons who are deaf Or hard of hearing: Current practices and recommendations. *Journal of Rehabilitation*, April/May/June, 1996, pp. 27-36.

SEYMOUR, W. y LUPTON, D. Holding the line online: Exploring wired relationship for people with disabilities. *Disability and Society*, 2004, 19, pp. 291-305.

SLIKE, S.B., BERMAN, P.D., KLINE, T., REBILAS K. y BOSCH, E. Providing on-line course opportunities for learners who are deaf, hard of hearing or hearing. *American Annals of the Deaf*, 2008, 153, pp. 304-308.

SMITH, CE. Where is it? How deaf adolescents complete fact-based Internet search tasks *American Annals of the Deaf*, 2006, 152, pp. 291-301.

SOARS L. y SOARS J. *Headway Elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

VAN DE POEL, K. y SWANEPOEL, P. (2003). Theoretical and methodological pluralism in designing effective lexical support for CALL. *Computer Assisted Language Learning* 2003, 16, 2-3, pp.173-211.

VESMARIVICH, S., HAUBER, R.P. y JONES, M. (2000). Using telecommunication technologies to change the world for people with disabilities related to catastrophic neurological impairment. *Cyber Psychology & Behavior*, 2000, 3, pp. 925-928.

Notas

1. Método Oral Complementado (inglés: *Cued Speech*, polaco: *fonogesty*): es un sistema elaborado en 1964, en los Estados Unidos, por R.O. Cornett, para ayudar al sordo a leer mejor los labios. El sistema se compone de los gestos que corresponden a los fonemas de una lengua y que ayudan a diferenciar los fonemas cuya imagen en los labios se presentan idénticamente.

José Carlos Calero Cano

Es Doctorando y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente ejerce como profesor en el centro educativo New EFESO School. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

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. Actualmente es profesora de la Universidad de Jaén.

Antonio Campos Izquierdo

Es Doctor y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Actualmente es Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Politécnica de Madrid. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, fi-

nanciado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus líneas de investigación abarcan los recursos humanos y el deporte escolar.

Ewa Domagała – Zysk

Doctora en Pedagogía (2003), Master en Filología Inglesa, Polonia. Al acabar los estudios universitarios, trabajó de pedagoga y profesora de inglés en el colegio J.Ch. Andersen Therapeutical para niños con necesidades especiales. Desde 1998 trabaja como investigadora y profesora en el departamento de pedagogía en la Universidad Católica, Juan Pablo II de Lublín. El enfoque principal de sus intereses es la pedagogía de los alumnos con necesidades especiales, junto con pedagogía general, magisterio, pedagogía Cristiana personalista, la internacionalización e interculturalización de los estudios universitarios y la enseñanza del inglés como idioma extranjero a universitarios sordos. Es autora de *Autonomy or Detachment? The Role of Significant Others for Students with Failure* (en Polaco). En 2008 coordinó (junto con M. Nowak) dos ediciones de Erasmus IP tituladas “Building Civil Society and Fighting Social Exclusion”, un programa en el que participaron nueve universidades Europeas.

María Espada Mateos

Es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente es Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Pontificia de Comillas, así como del Instituto de Ciencias del Deporte en la Universidad Camilo José Cela. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

Francisco Javier Fernández Franco

Diplomado en Magisterio. Licenciado en Psicopedagogía. Experto Universitario en Psicología del Deporte por la Universidad de Sevilla. Ex director del área de educación del Ayuntamiento de Écija y ex director gerente de su Patronato Municipal de Deportes. Tiene diversas publicaciones en revistas especializadas sobre organización y gestión de centros educativos y didáctica y ha colaborado en diversos grupos de trabajo de varios CEP e impartido ponencias en diferentes instituciones, administraciones educativas y universidades (Hispalense y Pablo de Olavide). Actualmente es

coordinador del Equipo de Orientación y Apoyo del CEIP Miguel de Cervantes, en la localidad de Écija (Sevilla).

María Dolores González Rivera

Es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente es profesora del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física en la Universidad de Alcalá de Henares. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

Isabel M^a Granados Conejo

Doctora en Psicología y Licenciada 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.

Ramón Pérez Parejo

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura y Máster en Enseñanza de Español como Lengua

Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria durante 15 años. Desde 2008 es Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Sus líneas de investigación son la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la Literatura Infantil y Juvenil, Cine y Educación y Español como Segunda Lengua. Como filólogo, es especialista en poesía española de la segunda mitad del siglo XX y en literatura extremeña. Entre sus publicaciones destacan *Metapoesía y crítica del lenguaje (De la generación de los 50 a los novísimos)* (2002), *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética* (Visor, 2007) y junto con otros autores, *Catálogo para el estudio de la enseñanza primaria en la provincia de Badajoz en la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)* (2010).

José Manuel Sáez López

Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla La Mancha, Licenciado en Pedagogía y Doctorando en la UNED dentro del programa de Doctorado Modelos didácticos, interculturalidad y aplicación de las nuevas Tecnologías en las instituciones educativas (MODELTIC). Actualmente ejerce como Maestro de Educación Física y Jefe de Estudios en el CRA Laguna de Petro-

la en Albacete en el que ha impulsado y coordinado un proyecto de innovación educativa relacionado con las nuevas tecnologías.

Miriam Varela Iglesias

Diplomada en Educación Infantil por la Escuela de Magisterio CEU de Vigo (2002) y Licenciada en Psicopedagogía por la UNED (2005). Ha ejercido como Maestra de Ed. Infantil en diversos colegios en enseñanza reglada, talleres de educación artística así como en actividades de apoyo a niños con dificultades de aprendizaje. Ha impartido cursos de "motivación personal" en algunas empresas. Actualmente es profesora de diversas asignaturas de las áreas de educación artística y ciencias sociales en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo.

Irene Hoster Cabo

Licenciada en Bellas Artes y diseñadora artística en Homa-Maho, S.L. 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



La alianza educativa. Introducción al arte de vivir

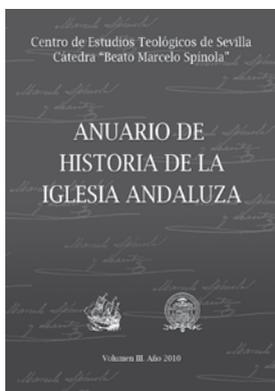
GRANADOS, J. Y GRANADOS, J. A.
Ed. Monte Carmelo. Burgos. 2009

El primer texto de la colección *Didaskalos*, intenta responder a la pregunta sobre qué supone educar y qué significa educar cristianamente y cómo hacerlo en una sociedad descristianizada. En síntesis, nos presenta la importancia de la verdadera formación cristiana, siendo una fuente de inspiración reveladora sobre los elementos indispensables que debe contener el proyecto educativo de un centro educativo de ideario católico, a la luz de la presencia de la Iglesia que sigue presente e iluminando la tarea de la Educación, esencial para la vida en sociedad, decisiva para el Ser Humano, a la luz de Cristo, el único y definitivo maestro. El texto, aún con una fuerte presencia de la tradición cultural de occidente y ciertas

bases filosóficas, morales y éticas insertas en la tradición griega y cristiana identificables en el antiguo y, sobre todo, en el nuevo testamento, no resulta excesivamente difícil de leer y es una invitación continua a la reflexión sobre lo que debe ser la función de la Educación y, por tanto, del Maestro en una sociedad como la actual donde el modelo de hombre educado no coincide precisamente con el modelo de persona propuesto por Jesucristo. Además desde una perspectiva cristiana podemos entender por qué la educación entra de lleno en la misión evangelizadora de la Iglesia: el maestro está llamado a engendrar en los niños y jóvenes aquella sabiduría que le configura una existencia plena y fecunda, asistida por el maestro interior, Dios mismo. Este oficio sublime participa de la caridad cristiana: comunicar la sabiduría y la verdad es un ejercicio sublime de caridad, porque la verdad nos hace más personas y nos permite construir una vida que merece la pena, participando del Logos que es Creador de todo cuanto existe. El maestro cristiano, al tener siempre este horizonte total y trascendente, aunque esté enseñando una ciencia particular, como matemáticas o química, encuentra puesto en la arraigada y apasionante misión de hacer crecer al niño y al joven dentro de un todo sublime y coherente, donde todas las partes del saber encuentran su origen y su razón en la fuente de la sabiduría. Por último, el título del texto viene a describir la relación

que se debe establecer entre educador y educando si desea descubrir verdaderamente quién es y si es capaz de encontrar el maestro que tiene dentro de sí; de ahí su recomendación como lectura para los futuros docentes católicos.

DIEGO ESPINOSA



Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza. Vol. III

MARTÍN RIEGO, MANUEL (dir.)
Sevilla, Cátedra “Beato Marcelo Spínola”, 2010. 281 págs.

La Cátedra “Beato Marcelo Spínola”, institución académica del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla y dedicada a la historia de la Iglesia andaluza, ha publicado en junio de 2010 el volumen III del *Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza*. En el mismo se recoge el ciclo de con-

ferencias organizado por la Cátedra y celebrado en el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla del 18 al 21 de enero de 2010, con el nombre *Los Mozárabes en Andalucía*. Es este el escenario en el que se estudia de una forma pormenorizada la presencia mozárabe en Andalucía y, de una forma especial, la situación de la Iglesia andaluza en esta época.

El presente volumen, siguiendo el modelo de los dos Anuarios anteriores, está estructurado en torno a un bloque, titulado *Dossier*, y a otro en el que aparecen los *artículos* enviados y aprobados por la Cátedra. El *Dossier* recoge dos trabajos del ciclo de conferencias, junto al bloque de los *artículos* que contiene 10 trabajos. En la presentación de este III volumen, los miembros de la Cátedra mencionan los temas tratados en el ciclo de conferencias y comentan, de una forma breve, los artículos del *Dossier* más los diez trabajos.

El primer artículo del *Dossier*, *La sociedad mozárabe*, del catedrático emérito de la Universidad de Sevilla doctor Juan Gil Fernández, es un estudio exhaustivo sobre los diversos estamentos de la sociedad mozárabe en Andalucía: nobleza, Iglesia, burguesía, obreros, labriegos y esclavos. El segundo trabajo, *La Iglesia andaluza bajo el Islam: entre la resistencia y la integración*, del doctor Pedro Roldán Herrera, nos ofrece una excelente radiografía de la situación de la Iglesia andaluza tras la conquista mu-

sulmana de 711, las condiciones que les fueron impuestas y los conflictos que la misma tuvo que afrontar hasta mediados del siglo XII: herejías, conversiones al Islam y los famosos martirios voluntarios.

La segunda parte del Anuario contiene diez trabajos. Los dos primeros son el resultado de una completa investigación en torno a la situación de la Iglesia en la época de la Guerra de la Independencia y la invasión francesa (1810-1812). Los dos artículos recogen las conferencias pronunciadas por los autores en la catedral de Sevilla dentro del ciclo *En torno a 1808. La catedral y la invasión francesa*, organizado por la Cátedra de San Isidoro con motivo de la ocupación francesa. En el primero, *La intromisión francesa de 1808 y las secuelas para la Iglesia*, el doctor José-Leonardo Ruiz Sánchez, catedrático y director del departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Sevilla y secretario de la Cátedra Beato "Marcelo Spínola", podemos ver el influjo que los sucesos en torno a la Guerra tuvieron en los sectores confessionales de la siguiente centuria. En el segundo, *La Iglesia y el clero de Sevilla durante la ocupación francesa (1810-1812)*, del doctor Martín Riego, catedrático de Historia de la Iglesia en el Centro de Estudios Teológicos y director de la Cátedra, se nos ofrece la reacción del clero hispalense -jerarquía, catedralicio, parroquial y regulares- ante la invasión. De una forma pormenorizada estudia dicha

invasión a través de un manuscrito de 1817, obra del padre Lucas de Tomás y Asensio, prepósito del Oratorio de San Felipe Neri de Sevilla.

Nuestro amigo Carlos Ladero Fernández, con su estudio *Semblanza de un arzobispo de Sevilla: Francisco de Solís Folch de Cardona (1755-1775)*, nos traza el gobierno del arzobispo en sus diferentes manifestaciones. Se trata de uno de los obispos hispalenses del siglo XVIII que la historiografía considera como uno de los más interesantes de dicha centuria, sobre el que Ladero hace su tesis doctoral. En el cuarto artículo de esta segunda parte, *La familia García Merchante: una familia al servicio de la Iglesia de Sevilla en el siglo XVIII*, la doctora Isabel María González Muñoz, nos brinda la semblanza de una familia de Alcalá del Río (Sevilla): los hermanos García Merchante, sobre todo de Marcos, de quien hizo su tesis doctoral.

El mundo de los regulares está representado en el trabajo de Jorge Alberto Jordán Fernández, con el estudio de un capuchino exclaustado: *Vicisitudes y colocación de un capuchino: el P. Francisco de Estepa*. En este trabajo, el doctorando Jordán Fernández aborda la vida de este religioso exclaustado.

El mundo artístico es el más representado en este III volumen del Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza con cuatro trabajos. La profesora de la Universidad de Córdoba, Elena Carmo-

na Medieros, en su estudio *El antiguo Oratorio de San Felipe Neri de Córdoba: aproximación histórica y análisis artístico*, analiza la creación del Oratorio de Córdoba por el cardenal Belluga, junto a los bienes del mismo y su destino tras el proceso desamortizador y la consiguiente excomunión. Por otra parte, David Chillón Raposo, con su trabajo *Nuevas aportaciones sobre el Hospital de los Venerables Sacerdotes de Sevilla*, nos traza la labor de mecenazgo cultural y artístico de Jaime de Palafox y Cardona (1686-1701), arzobispo de Sevilla. Macarena Moralejo Ortega, de la Universidad de Córdoba, en su estudio *Amigos e interlocutores de Pablo de Céspedes en Roma: nuevos datos*, nos ofrece la influencia que los artistas italianos de la corte de Alejandro Farnese ejercieron sobre la obra artística de Pablo de Céspedes, prebendado de la catedral de Córdoba. El último de los artículos de temática artística, *La recreación de la celebración del Corpus Christi en la exposición: "Fiesta y Simulacro"*, de la doctora Reyes Escalera Pérez, profesora titular de la Universidad de Málaga, nos acerca el espacio destinado a la festividad del Corpus, solemnidad clave en la espiritualidad barroca y de la Iglesia católica. Este trabajo recoge piezas que se exhibieron en la exposición "Fiesta y simulacro" en el palacio episcopal de Málaga del 19 de septiembre de 2007 al 6 de enero de 2008, dentro del proyecto *Andalucía Barroca 2007*, que

fue organizado por Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

El Anuario se cierra con el artículo *El Archivo de la real parroquia de Santa Ana de Sevilla (Triana)*, obra de Amparo Rodríguez Babío, bibliotecaria del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Aquí nos describe la importancia de los archivos parroquiales para la historia de la Iglesia y, de una manera minuciosa, nos presenta el cuadro de clasificación de los fondos de este importante archivo parroquial a partir de la reordenación actual, emprendida esta en 2001.

En definitiva, nos encontramos ante un nuevo y excelente número del Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza que, como los anteriores, nos ofrece un panorama de lo que ha sido y es esta institución en nuestra Comunidad Autónoma. A través de estas páginas podemos conocer en profundidad la larga historia del cristianismo en Andalucía, desde su llegada hasta su posterior implantación y expansión. Por todo ello, esta iniciativa de la Cátedra Beato Marcelo Spínola está consiguiendo año tras año lo que sus miembros han pretendido desde su creación: convertir el Anuario en referencia obligada para los historiadores y estudiosos de esta temática.

Felicitemos a cada uno de los autores y miembros que componen esta Cátedra por poner en nuestras manos este excelente y cuidado material de trabajo que incentiva, posibilita y facilita ulteriores

investigaciones. Felicitación que hacemos extensible a las Esclavas del Divino Corazón, que un año más patrocinan este Anuario junto a las actividades que realiza dicha Cátedra. Sin su generosidad no hubiera sido posible este III volumen del Anuario de Historia de la Iglesia Andaluza.

MAURICIO CARRILLO CABEZA



Historia y perspectiva actual de la educación infantil

SANCHIDRIÁN, C. y RUIZ BERRIO, J. (coords.)

Barcelona, Graó, 2010. 431 págs.

La reforma universitaria y el nuevo modelo de grados han supuesto cambios en todos los órdenes de la enseñanza superior, entre los que podemos citar la aparición de nuevas disciplinas integradas en un sistema de enseñanza com-

petencial y modular. Desde hace varios años estamos asistiendo a la publicación de diferentes trabajos que pretenden ser manuales o referentes básicos para el estudio de los contenidos curriculares de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Este es el caso que nos presenta un conjunto de profesores de distintas universidades españolas, algunos de los cuales tienen una larga experiencia en el campo de la historia de la educación infantil como ocurre con sus coordinadores Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio, sin olvidar a Carmen Colmenar e Inmaculada Egido.

El libro se estructura en diecinueve capítulos referidos a la historia y al presente de la educación infantil, tanto en el ámbito internacional como en el europeo y español, recogiendo al final de cada uno una referencia bibliográfica y una bibliografía comentada que orientan para ampliar o complementar la información. Según manifiestan los coordinadores, no se quería presentar una mera relación de autores y estudios sobre instituciones educativas o el pensamiento pedagógico de una variedad de corrientes con repercusiones en la educación infantil, razón por la cual comienzan con unos capítulos dedicados a los orígenes de esta etapa en Europa, estudiando la fundación de los primeros establecimientos en Gran Bretaña y en Francia. En capítulos sucesivos se encargan de estudiar el origen y la evolución en Es-

pañía a lo largo de los siglos XIX y XX aunque se echa en falta un capítulo con un estudio más profundo sobre el siglo pasado. No obstante se van intercalando contenidos relacionados con autores extranjeros representativos de la pedagogía infantil y la escuela nueva como Friederich Fröbel, John Dewey, Maria Montessori y Ovide Decroly.

El siglo XX supuso un avance importante en cuanto a las aportaciones de la pedagogía, la psicología y la biología a conocimiento del niño y de la etapa infantil desde el punto de vista educativo, así las nuevas teorías del aprendizaje han venido a fundamentar el conocimiento de una etapa vital y educativa del desarrollo humano. Por ello era necesario hablar de la escuela de Ginebra (Claparède, Piaget, Audemars y Lafendel), del constructivismo (Vigotsky, Ausubel y Bruner) y de la más reciente teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Junto a lo anterior, y a partir del capítulo 15, se presentan algunos modelos actuales de educación infantil (Programa High Scope, la experiencia italiana de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y el Preescolar na casa) y la capacitación inicial y permanente del personal, tanto de los maestros como de otros profesionales que trabajan en el primer ciclo. Los tres últimos capítulos de este trabajo colectivo se centran en la situación actual de la educación infantil desde la perspectiva política, organizativa y relación de

los diferentes organismos implicados en esta modalidad educativa. El estudio de la política educativa española comienza con la LOGSE —en este sentido habría sido conveniente dedicar un capítulo al estudio de las décadas anteriores a los años noventa— y termina con la actual LOE. Dado el auge e importancia actual del ámbito europeo en sus distintas manifestaciones (política, económica, social, cultural y educativa), es interesante el análisis que se realiza sobre la educación infantil europea (capítulo 18), abarcando aspectos organizativos, curriculares, financieros y docentes. En último lugar, se presentan los organismos internacionales que, de una manera o de otra, se encargan o preocupan de la infancia: organismos específicos como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEC), la UNICEF y, en el terreno educativo, la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (OIE).

Podemos decir, junto a la afirmación de los coordinadores, que este libro puede ser una contribución a la historia y presente de la educación infantil, que en las últimas décadas ha sido uno de los temas importantes para los historiadores de la educación de ámbito internacional y, en general, para todas las personas y profesionales implicados en la educación de los niños. Quedan muchos temas por estudiar y otros por profundizar: la historia de la formación inicial y permanente del personal encargado de esta

etapa (con el nuevo grado de Educación Infantil se abren muchas posibilidades), las culturas y prácticas escolares, los trabajos de carácter local y provincial, los ámbitos educativos fuera de la institución escolar, las implicaciones y relaciones familia-escuela, la aplicación de las sucesivas políticas educativas (europea y española), etc. Pero estos ya serán temas para futuros trabajos.

JUAN HOLGADO BARROSO



Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes

HAIGH, A.

Madrid. Narcea, 2010. 127 págs.

En los últimos años están proliferando trabajos, de distinta magnitud, referidos

a la enseñanza básica relacionados con lo que pudiéramos denominar “primeros auxilios” para la tarea educadora de los maestros nóveles o principiantes. En una época de sobrecarga de funciones docentes y sus consecuentes desgastes, crisis institucionales, desvalorizaciones socio-educativas, incertidumbres pedagógicas, literatura del desastre escolar y todas demás situaciones actuales que el lector pueda pensar sobre la escuela y el maestro, parecen muy recomendables textos como el que presentamos, con el cual el autor, maestro y formador de estudiantes de magisterio, pretende aumentar el nivel de autoconfianza y competencia del profesor, intentando comprender qué es enseñar y qué es aprender.

Alan Haigh, en un libro breve y sencillo, parte de la idea de que el profesor debe de adquirir las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos a que aprendan a pensar mediante tres etapas relacionadas con las distintas competencias: *competencias técnicas* (adquisición de habilidades), *competencias prácticas* o saber aplicar las habilidades y *práctica reflexiva* o pensamiento crítico. Para el desarrollo de estos conceptos el autor ha querido evitar las referencias a marcos teóricos, investigaciones y bibliografía porque el libro intenta ser una guía práctica para la enseñanza aunque se reconoce su valor. Consecuentemente el texto se estructura en cuatro capítulos cortos: “planificar y programar”, “com-

portamiento del alumno y organización de la clase”, “enseñar y aprender” y “evaluación”.

En cada uno de los capítulos se intenta partir de cuestiones sencillas pero claves para la tarea docente y que pueden llevar a una reflexión previa: ¿qué quiero que aprendan mis alumnos?, ¿qué quiero que hagan mis alumnos? o ¿cómo me voy a organizar para llevarlo a cabo?, lo que el autor denomina los tres principios básicos o el ABC de la enseñanza. Sus respuestas son precisas y realistas, en el sentido de centrar la atención cada vez en un solo sentido para cada una de las variables intervinientes (conocimientos, comprensión, competencias y actitudes), consolidar lo aprendido y relacionarlo con futuros aprendizajes o diseñar un plan personal con una serie de fases o pasos: descomponer y priorizar los objetivos del aprendizaje, identificar el tipo de unidad o lección, decidir qué puntos clave se quieren enseñar, decidir sobre las actividades o cómo conseguir recursos (materiales) y cómo organizar la clase. A lo largo del trabajo se van lanzando ideas a modo de consignas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: diferenciar para reajustar según las capacidades de los alumnos, donde lo importante es ampliar los contenidos utilizando las capacidades, el conocimiento o los conceptos que ya poseen los alumnos; integrar para estimular, para lo que el profesor tiene que

seguir una metodología al programar para que el aprendizaje tenga siempre la prioridad, sin intentar construir una obra de arte y de creatividad sobre el tema de estudio. Otra de las acciones básicas será el conseguir que los alumnos estén atentos, en silencio y que escuchan al profesor, lo que implica que deben sentir la presencia del profesor en la clase mediante una serie de consignas que detalla el autor, acompañadas de otras para mostrarse seguro y preparado (mantener la objetividad, utilizar bien la mirada, conseguir éxitos pronto, uso adecuado de los tonos de voz, etc.).

A lo anterior, Alan Haigh añade nuevas acciones o estrategias de intervención: poner límites claros y trazar líneas directrices, reforzar la buena conducta de los alumnos, fijar contratos implícitos, o hacer que sean responsables de sus propios actos. Mientras que otros se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ayudar a los alumnos a encontrar por sí mismos el sentido de su aprendizaje, guiarlos para que realicen sus descubrimientos por sí mismos, determinar bien el ritmo para desarrollar cada tema o formar alumnos autónomos. En definitiva, un texto capaz de proporcionar herramientas a profesores principiantes y no principiantes para poder trabajar mejor en la tarea educadora diaria y en una enseñanza cada vez más compleja.

JUAN HOLGADO BARROSO



Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a enseñar

JULIA RESINA

Madrid. La esfera de los libros, 2010. 262 págs.

Este es un libro curioso. Para empezar, la autora no es escritora, sino maestra. Y nunca se había planteado escribir un libro hasta que, con motivo de su jubilación, una antigua alumna agradecida escribió una carta a un periódico en la que decía, entre otras cosas, que “si a todos los profesores les brillaran los ojos como le brillan a Julia cuando habla con uno de sus alumnos, esto sería otra cosa”. A partir de entonces llovieron los homenajes, entrevistas y, como remate, la propuesta de la editorial para escribir este libro.

A lo largo de más de doscientas páginas, la autora cuenta sencillamen-

te su vida. Una vida entera dedicada a enseñar, como reza el subtítulo de la obra. Claro que para poder enseñar algo, primero hay que aprender, de lo que da fe la primera parte de la obra, en la que se narran los años de infancia y juventud, de estudios primero en el pueblecito abulense del que es oriunda (Mingorría) y después interna en Ávila. Toda la primera parte está marcada por el agradecimiento: a sus padres y hermanos, a la maestra de su pueblo que les convenció para que ella pudiera estudiar, a todos los buenos profesores que ha tenido...

Quizá lo más cautivador del libro sea precisamente eso, el protagonismo que la autora cede al agradecimiento. Los alumnos y sus padres, los compañeros de docencia, su familia y amigos... todos son receptores de la gratitud de Julia. Casi todos los recuerdos que narra son buenos, si bien no excluye contar, con sencillez, los que no lo son tanto. Especialmente interesantes son sus reflexiones sobre los problemas de la educación en España, la importancia de la familia, y otras cuestiones de palpante actualidad que trata desde la experiencia, sin posturas preconcebidas ni clichés ideológicos.

Y por encima de todo, quisiera resaltarlo una vez más, la gratitud es el hilo conductor que recorre el libro de principio a fin. Cuando habla de los alumnos y de sus padres lo repite, con frase an-

tológica: “sólo tengo palabras de cariño y agradecimiento... tal vez tuve suerte y me tocaron los mejores.”

ANA RODRÍGUEZ DE AGÜERO Y DELGADO



La alegría de perdonar. El odio superado por el amor

FUENTES MENDIOLA, ANTONIO
Bilbao. Desclée De Brouwer, 2010. 279 p.

El autor de esta obra parte de una premisa, fácilmente constatable: “Perdonar, y hacerlo de corazón, es una asignatura importante pero difícil de cursar. Hoy, sin embargo, la necesitamos quizá más que nunca”, (p. 9). Desde esta línea, el sacerdote y profesor Fuentes Mendiola, doctor en teología, defiende que “sin ejercitar el perdón, el hombre se iría sumergiendo poco a poco en el

odio y desconfianza, vería a su prójimo más como enemigo que como amigo”, (p. 11).

Este sencillo, pero práctico libro, es un canto al perdón desde la superación del odio y del rencor. Parte de la base de que a partir del odio nada se construye ni en la historia ni en cada persona. En cambio, si se construye desde el perdón, la compasión y la misericordia. Todo está perdido con el odio y todo conquistado desde el perdón y la bondad.

El libro se vertebra en torno a cinco partes, cada una de ellas con varios capítulos. En la primera parte, *Dureza de corazón*, el autor analiza, a través de tres capítulos, los frutos del odio, del orgullo y del amor propio. Constatamos que, “a pesar de siglos de civilización el corazón humano sigue siendo duro y vengativo”, (p. 50). La segunda parte, *Muros de discordia*, consta de cinco capítulos. En los tres primeros se habla de estos muros de discordia con unos nombres concretos: el orgullo, el rencor, la venganza, y la murmuración. Desde estos mismos capítulos el autor nos habla del bálsamo del perdón, del amor, del perdón y de la corrección fraterna. Los otros dos capítulos de esta segunda parte están dedicados a la esperanza del perdón y a una de las parábolas de la misericordia del capítulo quince del evangelio de San Lucas: la del hijo pródigo.

La tercera parte, *Llamados a perdonar*, es para nosotros la parte central del

libro en el análisis del perdón: la novedad de un mensaje, el significado del perdón, la pregunta a Jesús ¿cuántas veces he de perdonar? La idea central es que “no es el odio ni la venganza lo que conduce a la paz, sino el amor, que cuando es verdadero lleva al perdón”, (p. 122). En esta parte, en el capítulo cuarto, estudia los escollos del perdón: envidia, resentimiento, recuerdo de los agravios y humillaciones no aceptadas. Por último, dentro de esta parte dedica un capítulo a un aspecto fundamental, perdonar sin condiciones desde la humildad y la misericordia.

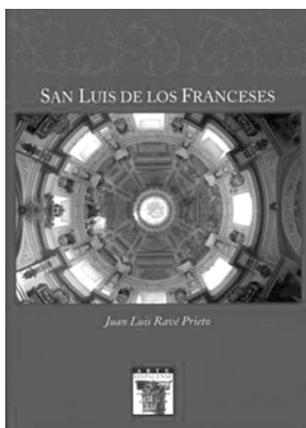
La cuarta parte, *Motivos para el perdón*, contiene seis capítulos. Para el autor, la actitud de Cristo debe ser nuestro paradigma: “A la luz del ejemplo de Cristo es evidente que son muchos y consistentes los motivos que tenemos para perdonar de corazón”, (p. 166). Desde estas páginas podemos leer que el hombre ha sido creado para amar y que la ley del talión debe ser superada por la del amor. Por otra parte, como rezamos en el Padrenuestro, para ser perdonados hemos de perdonar y este perdón debe ser ofrecido también al enemigo. Por último, en esta parte, tenemos dos capítulos importantes sobre los efectos del perdón en el corazón humano: la paz y la alegría. Con el perdón se recupera la paz y se gana en alegría.

La quinta, *Aprender a perdonar*, contiene cinco capítulos. Como todo en la

vida, se aprende desde la experiencia y la práctica. Así nos lo manifiesta el autor, cuando afirma “perdonar requiere un aprendizaje. Porque se trata de arrancar del corazón la cizaña insidiosa del odio, la antipatía o el rencor”, (p. 211). La acción de perdonar no es un simple sentimiento, sino un ejercicio de la voluntad en el que confluyen muchos valores. La educación de la voluntad a partir de obras concretas y el esfuerzo por comprender a las personas y sus ambientes son aspectos tratados en esta parte. También la prontitud y solicitud en el perdón y el nexo entre olvidar perdonar, mediante la educación y la disciplina de la memoria. El último capítulo de esta parte y del libro está dedicado a la búsqueda de la concordia.

En definitiva, un interesante libro, de claro matiz práctico, que nos educa en la actitud del perdón como forma y estilo de vida que parte desde la idea que desde el rencor y el odio nada se construye. Si, en cambio, desde el perdón y la misericordia. Hablamos de la superación de la ley del Talión con el amor proclamado por Jesús en el Sermón de la Montaña. Felicitamos al autor por este trabajo y a la editorial Desclée De Brouver que lo ha hecho posible.

MANUEL MARTÍN RIEGO



San Luis de los Franceses

RAVÉ PRIETO, JUAN LUIS

Sevilla, Colección Arte Hispalense. Diputación de Sevilla, 2010. 233 p.

Estamos ante un libro que analiza, desde diversos puntos de vista, el templo jesuítico de San Luis de los Franceses, según el autor, “el monumento más unitario y de más calidad que conservamos del Barroco pleno en Sevilla. Su interés excepcional estriba en la coherencia entre su diseño, su función y su alto contenido ideológico, todo lo cual es consecuencia de la eficacia didáctica y de la elocuencia de sus promotores”, (p. 11).

El autor de la obra es nuestro amigo Juan Luis Ravé Prieto, licenciado en historia del arte, profesor de Enseñanza Secundaria y coordinador del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla. Ha intervenido en trabajos relaciona-

dos con la conservación del patrimonio histórico como el Inventario Histórico Artístico de la Provincia de Sevilla y al asesoramiento en la protección y puesta en valor de conjuntos históricos de Bienes de Interés Cultural. Es autor de varias monografías sobre el patrimonio de Marchena (Sevilla). Ha participado en numerosos congresos con comunicaciones sobre el patrimonio. También es coautor de numerosas publicaciones dirigidas a la difusión del patrimonio histórico de la provincia de Sevilla en el ámbito docente tanto para profesores como para alumnos.

El libro se estructura en torno a siete capítulos. En el primero, *El Noviciado y la casa de probación de San Luis Rey de Francia*, el autor describe la expansión de las fundaciones jesuíticas en la ciudad de Sevilla, a la vez que analiza la formación interna de los miembros de la Compañía de Jesús, la fundación del de San Luis en 1609 por Juan Fernández de Castro y su mujer Luisa de Medina, aunque los primeros padres tomaron posesión de la casa el 7 de enero de 1602, comenzando su andadura el noviciado en 1603. Los primeros novicios llegaron el 21 de enero de 1610, procedentes del de Montilla. Aquí encontramos el enriquecimiento de la casa gracias a los donativos de la fundadora y de otros particulares con ornamentos y obras artísticas, la creación de la actual iglesia con su consagración el 25 de ene-

ro de 1733 y su posterior historia desde la expulsión de los hijos de San Ignacio en 1767.

En el segundo, *Los Fundamentos*, el autor nos ofrece el papel que desarrollaron los promotores de este templo que fueron los rectores del propio noviciado que “desde su posición jerárquica son los encargados de coordinar la obra con los recursos, elegir trazas, artistas y temas”, (p. 40). En este mismo capítulo nos habla de los principales mecenas: tres arzobispos de Sevilla -Manuel Arias y Porres (1706-1717), Felipe Antonio Gil de Taboada (1720-1722) y Luis Salcedo y Azcona (1722-1741)-, el canónigo Francisco Lelio Levanto y Mateo Pablo Díaz de Lavandero y Martín de Córdoba, marqués de Torre Nueva. La última parte de este capítulo está dedicada a cuatro aspectos importantes del templo: financiación, memoria de su construcción, los desencuentros de la Compañía con los Figueroas -Leonardo y Matías- y los artistas y artesanos.

En el capítulo tercero, *El Templo*, Juan Luis Ravé nos introduce en el mismo edificio: fachada, planta, espacio y luz y la labor de Figueroa entre la creación y la interpretación. Para el autor, “la originalidad de San Luis está precisamente en la conjunción de rasgos propios de la arquitectura andaluza con los característicos del barroco europeo”, (p. 102).

El estudio propiamente dicho sobre el templo es el tema del capítulo cuarto,

titulado *Arquitectura e Iconografía*. Aquí nos brinda el autor del libro los contenidos simbólicos y figurativos con el estudio del programa iconográfico unido a la estructura del templo y con reflejo en el edificio y en todos los elementos decorativos. Estos contenidos ideológicos han sido analizados en profundidad por los historiadores Antonio de la Banda, Santiago Sebastián, Juan Antonio Ramírez y Rosario Camacho, citados con frecuencia por Ravé Prieto a lo largo de su trabajo. En este programa la iglesia es presentada como el viejo templo de Jerusalén y templo de la sabiduría cristiana.

El siguiente capítulo lleva por nombre *Los Retablos y las Esculturas*, Aquí se nos brinda el estudio del retablo mayor con el esquema iconográfico de las imágenes más importantes. También los retablos de los jesuitas San Estanislao de Kostka y San Francisco de Borja con sus respectivos esquemas iconográficos. También los retablos menores: San Ignacio en la cueva de Manresa, San Francisco Javier, San Luis Gonzaga y San Juan Francisco Regis.

En el siguiente capítulo, *Decoración, Pintura y Artes Suntuarias*, el autor se acerca a la pintura mural de la bóveda y de los ábsides laterales y a la pintura de caballete. Incluso a la pintura perdida tras las desamortizaciones consiguientes a la expulsión de 1767. También nos ofrece un estudio sobre las artes sun-

tuarias: puertas, ventanas, rejas y mobiliario litúrgico. Como último apartado de este capítulo, siguiendo el inventario realizado tras el robo de 1773, se acerca a los relicarios, adornos de los sagrarios principales de las dos capillas, cruces de plata, candelabros, y piezas propias del ajuar del altar. Hemos de recordar que buena parte de la plata del noviciado se había enviado a las nuevas poblaciones de Sierra Morena, a la capilla de Tetuán, Tánger y Larache y a la capilla real del palacio del Lomo del Grullo, como han puesto de manifiesto, entre otros, el profesor Martín Riego en su trabajo *Cargas y dotaciones espirituales de los colegios de los jesuitas en el Reino de Sevilla en 1767, en Sevilla y América en la Historia de la Compañía de Jesús* (Córdoba, 2009) 395-458.

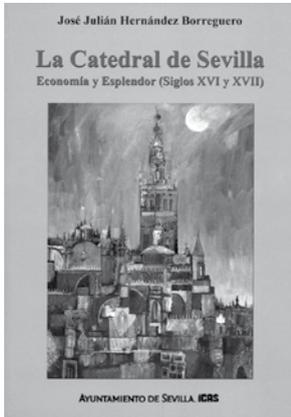
El último capítulo está dedicado a la *iglesia doméstica*, concluida con anterioridad a la finalización del templo principal y bendecida el 23 de junio de 1712 y que recuerda a la del palacio de San Telmo. Hay que subrayar su decoración a base de reliquias, fruto de la voluntad de su rector Acevedo que las trajo de Roma. El retablo, la bóveda del presbiterio, las pinturas de la capilla y las de la sacristía son aspectos estudiados en este último capítulo.

La obra contiene un total de 16 selectas ilustraciones, de las que 12 son del templo: 6 dedicadas a planos, fachada y campanario, 3 a retablos –mayor, San

Estanislao y San Ignacio–, una a la cúpula interior, una a la pintura de la Apoteosis de San Ignacio y otra a la escultura de Ecce Homo. La 4 restantes son de la capilla doméstica: visión general de la misma, la Asunción y Coronación de la Virgen de la bóveda del presbiterio, bóveda de la nave y el retablo. Finaliza el libro con una relación bibliográfica, otra de fuentes impresas antiguas y otra de fuentes manuscritas.

En definitiva, un excelente libro que nos acerca a la iglesia de San Luis de los Franceses, auténtica joya del barroco andaluz. La aportación de Juan Luis Ravé a un edificio tan estudiado por prestigiosos historiadores, es responder a los muchos interrogantes planteados por los visitantes y que guardan relación con los promotores y mecenas, con las motivaciones ideológicas que sustentan el edificio y con los responsables de la elección de los artistas. Felicitamos a nuestro amigo Juan Luis Ravé Prieto por este excelente trabajo de gran utilidad para el estudio de este edificio, considerado “como la máxima expresión de la formulación del Barroco europeo en clave hispánica”, (p. 11).

MANUEL MARTÍN RIEGO



La Catedral de Sevilla: Economía y Esplendor (Siglos XVI y XVII)

HERNÁNDEZ BORREGUERO, JOSÉ JULIÁN

Sevilla, Ayuntamiento. ICAS, Sevilla.
Instituto de la Cultura y de las Artes,
2010. 222 p.

La materia decimal ha sido tratada por juristas, canonistas y teólogos. Después tocó a los historiadores. En los últimos años la investigación en la historia económica moderna, utilizando la documentación preferentemente eclesiástica, se ha centrado en la reconstrucción del PIB y macromagnitudes económicas para la España del Antiguo Régimen. Muchos de estos trabajos han dirigido sus pasos a la reconstrucción de la producción agraria a partir de la documentación decimal. La profundización en la historia económica y social ha tenido como consecuencia la búsqueda

de las series decimales y los libros de tazmías.

A partir de la información sobre precios y salarios, recabada en hospitales dependientes en su mayor parte de instituciones religiosas, y en libros de las fábricas catedralicias y parroquiales se están llevando a cabo estudios que abordan temas como el cambio en la fiscalidad y en los niveles de vida de la población. También se están elaborando índices del coste de la vida. La renta de la tierra es otro de los temas que está teniendo bastante importancia.

Por último, la historia de la contabilidad es otro aspecto al que están dedicando sus esfuerzos los investigadores. La documentación eclesiástica está jugando un papel relevante dentro de esta reciente disciplina. En el sistema contable del cabildo de la catedral de Sevilla ha centrado su tesis doctoral el profesor José Julián Hernández Borreguero. También contamos con los trabajos de González Mariscal y Hernández Ruiz.

El libro del profesor Hernández Borreguero, siguiendo la línea de su tesis doctoral defendida en 2003 sobre la organización y sistema contable del cabildo de la catedral de Sevilla, nos ofrece una verdadera síntesis sobre todo el conjunto de la actividad contable del cabildo hispalense. En palabras del profesor Antonio-Miguel Bernal, catedrático de la universidad de Sevilla y autor del pró-

logo, esta obra “nos ofrece un espléndido mosaico que partiendo del estudio de la economía de la institución eclesial deriva, finalmente, hacia el terreno de la contabilidad ofreciéndonos como ejemplo sintético del funcionamiento del sistema contable el balance correspondiente al año de 1644”, (p. 17-18).

El autor ha pasado muchas horas y años en el archivo de la catedral de Sevilla, centrándose en el estudio y análisis de los libros de cuentas. Como nos comenta el mismo profesor Hernández Borreguero su libro se vertebra en tono a tres bloques temáticos: el primero dedicado a la estructura y organización del cabildo catedralicio, el segundo analiza las dos fuentes principales de ingresos del cabildo –diezmos y patrimonio inmobiliario– y el tercero dedicado al destino de dichas rentas: reparto entre los prebendados, retribución de los asalariados, fábrica, patronatos, subsidio y excusado, etc.

En el primer bloque, El Cabildo de la catedral: Organización, el autor nos ofrece una breve descripción del cabildo de la catedral de Sevilla con el estudio del conjunto de los derechos y obligaciones comunes a todos los capitulares –derechos económicos, obligaciones económicas y espirituales y derechos políticos–. También hace alusión al personal subalterno de la catedral y a la estructura administrativa con sus siete contadurías, a partir

de un valioso documento de 1645 de Juan Gómez Bravo. Por último, el autor hace un repaso por las diez secciones del archivo catedralicio y las relaciones existentes entre el cabildo y la ciudad.

El segundo bloque está formado, al igual que el primero, por un solo capítulo. En este bloque el profesor Hernández Borreguero estudia, de una forma muy detallada, los ingresos del cabildo que provenían de dos fuentes: las rentas obtenidas del arrendamiento de sus bienes inmuebles –fincas rústicas y urbanas– y las obtenidas en la percepción del diezmo eclesiástico que le correspondía. También nos ofrece en este capítulo la gestión económica de estos ingresos y el funcionamiento de las contadurías encargadas de esa tarea. Entre los dos apartados dedicados a estos ingresos merece destacar el dedicado a los diezmos (pp. 60-96) con todo el largo proceso que se generaba para la percepción de los mismos.

El tercer bloque, el más extenso, contiene seis capítulos. A través de los mismos se nos ofrece, de una forma pormenorizada, el destino de estos bienes: reparto entre sus miembros, retribución de asalariados, obras en el templo, patronatos. De aquí que el autor se acerque a las contadurías encargadas de dichas tareas: Mayordomía o Mesa Capitular, “la encargada de gestionar los bienes y las rentas que permitían retribuir a canónigos y demás

prebendados”, (p. 96). Fábrica de la Catedral, con más de 1.700 libros del archivo, era “el otro gran negociado del Cabildo, dedicado a todo lo referente al templo”, (p. 117) tanto desde la perspectiva del edificio como de la vida litúrgica.

Dentro de este tercer bloque aparece la Contaduría Mayor, el negociado económico más poderoso del cabildo, “desde el cual se dirigía y supervisaba el funcionamiento de todo el aparato administrativo, además de reservarse para sí una serie de tareas relacionadas con la institución en su globalidad”, (p. 131). Aquí encontramos el análisis de los libros de esta Contaduría o relacionados con la misma: protocolos, cuadernos de contaduría, autos capitulares, libramientos y libros de caja y de cuentas particulares. Formaba parte de esta Contaduría la llamada Diputación de Negocios.

Los impuestos del Subsidio y del Excusado también son tratados en este libro. Después de definir dichos impuestos, el profesor Hernández Borreguero nos ofrece el reparto del excusado en 1643 y 1644, según los contribuyentes que estaban obligados a pagar: cabildo catedral, arzobispo, parroquias urbanas, entidades rurales, monasterios y nobles. También el reparto del Subsidio de los años 1643 y 1644 con un cuadro de la distribución agrupada de los contribuyentes.

El capítulo octavo del libro está dedicado a los Patronatos, cuyas cuentas eran revisadas por el cabildo. Con este nombre se conoce una “gran cantidad de fundaciones y obras pías que se instituían para dotar cultos... y entidades benéficas tales como colegios, hospitales, dotes de doncellas, o becas para estudiantes”, (p. 171). En este capítulo el autor estudia el hospital de Santa Marta con sus ingresos y gastos, el colegio de San Isidoro y la capilla del obispo de Scalas”.

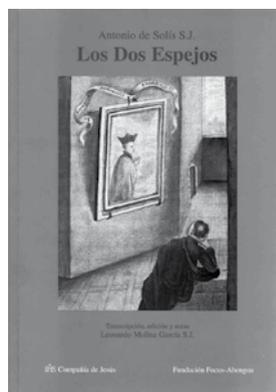
Este tercer bloque finaliza con un capítulo titulado *A modo de balance*. En él el autor nos ofrece algunas conclusiones en torno a los siguientes apartados: el cabildo y los capitulares con su gran influencia en la sociedad de su época y su poder económico y financiero; las figuras de los contadores y mayordomos con sus respectivos salarios; el sistema contable y la organización económica. Para el autor, nos encontramos ante una organización con un gran poder económico y político.

El libro finaliza con una cuidada y selecta relación de fuentes bibliográficas y otra sobre las fuentes documentales del archivo de la catedral. Por último, el autor nos ofrece tres interesantes anexos: una página del libro de Mayordomía de 1644; una relación de los miembros del cabildo en 1644 y la relación de inmuebles de la Fábrica con sus arrendatarios y rentas en 1642 con un total de 489

bienes inmuebles con sus respectivos arrendatarios con un total de 8.714.084 maravedíes.

En definitiva, un excelente libro que nos da una visión general de la actividad contable del cabildo y nos acerca al funcionamiento del sistema contable con el balance del año correspondiente a 1644. Hay que destacar la cantidad de horas pasadas en el archivo analizando, relacionando documentos y el esfuerzo y trabajo que el autor ha dedicado a este estudio. También nos alegramos de que a partir del análisis de la documentación conservada en el archivo catedralicio de Sevilla se publique un libro tan interesante sobre el funcionamiento financiero del cabildo. Por último, hay que agradecer la valoración que el profesor Hernández Borreguero hace de la tradicional política de la conservación de sus documentos por parte de la Iglesia y de la labor de la Institución Colombina en los archivos centrales de la Iglesia de Sevilla –diocesano y catedralicio– y en las bibliotecas Capitular y Colombina. Siempre en colaboración con el cabildo catedral.

MANUEL MARTÍN RIEGO



Los Dos Espejos. Historia de la Casa Profesa de la Compañía de Jesús durante sus dos primeros siglos 1550-1767

DE SOLIS, ANTONIO S. J. Transcripción, edición y notas de LEONARDO MOLINA GARCÍA S. J. Sevilla, Fundación Focus-Abengoa y Compañía de Jesús de la Provincia de Andalucía, 2010. 492p.

Este volumen, presentado el 19 de noviembre de 2010 en el Hospital de los Venerables, sede de la Fundación Focus-Abengoa, nos ofrece una obra del padre jesuita Antonio de Solís que recoge la historia de la Casa Profesa de la Compañía de Jesús en Sevilla desde 1550 hasta 1767, fecha de la expulsión. El autor del manuscrito es el jesuita Antonio de Solís. La transcripción, edición y notas son del P. Leonardo Molina García S.J.

El libro se abre con un *Prólogo* de Antonio Nava S.J., profesor de Historia

de la Iglesia en la Facultad de Teología de Granada. Seguida de una *Introducción* del autor del libro. Leonardo, en su introducción, nos presenta al autor de *Los Dos Espejos*, el padre Antonio de Solís (1679-1764), que desarrolló su vida apostólica desde 1721 a 1764 en la ciudad de Sevilla: 1721-1725 rector del colegio irlandés de Sevilla, residiendo en la Casa Profesa desde 1725 a 1764, fecha de su muerte. Nos comenta también las obras de Antonio de Solís.

El doctor Molina García, entre las observaciones que nos ofrece en su introducción, nos aclara su objetivo: “Me limitaré a transcribir el manuscrito, cotejando varias versiones y anotando aquellos acontecimientos más notables a los que se alude en esta Historia de la Casa. Por ello creo que también es interesante en toda la historia de Sevilla. Al final, en la Bibliografía, se podrán abrir otros horizontes más amplios, por lo que procuraré que sea lo más completa posible”, (p. 11). La transcripción de Leonardo Molina se basa en una copia mecanografiada en 1935 y que se conserva en el Fondo Jesuítico de la Facultad de Teología de Granada (FHJS) y otra copia de 1907 conservada en el Fondo Antiguo de la Universidad de Sevilla. El original se encuentra en el Archivo de la Provincia jesuítico de Toledo, en Alcalá de Henares. El autor ha cotejado, letra por letra, las tres versiones.

Leonardo Molina García es jesuita y autor de numerosos libros y artículos de investigación centrados en la historia de sus colegios y determinadas figuras de jesuitas, preferentemente de la provincia de Andalucía. Su labor en este libro ha consistido en la transcripción del original, cotejando las tres versiones que se conservan y modernizando la ortografía. Hay que subrayar las interesantes 1.201 notas a pie de página. Estas notas, por cierto muy cuidadas y exhaustivas, nos ilustran sobre los personajes que aparecen en el manuscrito y sobre las instituciones con las que se relacionaron.

El padre Antonio de Solís nos comenta lo que será la materia de esta obra. En cada uno de los Espejos el ilustre jesuita estudia “los sujetos que aquí dejaron los despojos de su mortalidad y las más reparables noticias del tiempo de cada uno”, (p. 21). Por estas páginas aparecerán los que moraron en la Casa: superiores, súbditos, varones de oración, insignes misioneros, predicadores, confesores, maestros, catequistas, escritores, enfermeros, porteros, limosneros, sacristanes y un largo etcétera. La causa está muy clara: “Porque en todos suministra esta Casa en sus canas y olvidadas memorias, exemplos ilustrísimos que pondrán a la vista estos Espejos”, (p. 22). Como vemos, la finalidad es más ejemplarizante que histórica. Se escribe para que las

generaciones futuras vean el ejemplo de los jesuitas de esta comunidad. Se trata más de una literatura edificante y hagiográfica, no con finalidad histórica. Lo que no significa que no pueda ser utilizada como fuente, ya que nos ofrece numerosos datos que pueden ser contrastados con otras fuentes. En palabras de Leonardo Molina, “el fin es didáctico, sólo dirigido a jesuitas. No pretendió su publicación, por lo menos al público en general”, (p. 11).

También aparecerán los nombres de personas que no pertenecieron a la Compañía pero que tuvieron relación con la Casa. Sin olvidar en esta historia o crónica, las pinturas, alhajas y prendas “de que se ha ido adornando nuestra Casa y cómo y cuándo se colocaron y otras noticias dignas de fijarse en la memoria...”, (p. 22).

El Espejo Primero (o siglo primero de esta Casa), pp. 27-230, recoge los acontecimientos de la Casa Profesa desde 1550, año primero de la Casa, hasta 1649, año cien de la misma. Por cierto, entre estos años figura el de 1649, el año de la famosa peste de Sevilla, en la que fallecieron 25 miembros de la comunidad de la Casa Profesa entre padres y coadjutores. Por este primer Espejo han pasado las imágenes de 138 jesuitas. Termina el primer Espejo con la noticia de la muerte de Agustín de Spínola (1645-1649), cardenal arzobispo de Sevilla.

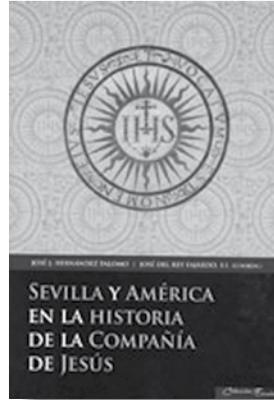
El Primer Espejo finaliza con varias relaciones de gran interés para la historia de la Compañía o de la Casa: padres prepósitos de la Compañía que gobernaron este primer siglo; superiores de esta Casa en su primer siglo; imágenes de nuestros difuntos en este primer siglo; escritores de esta Casa en este primer siglo; congregaciones provinciales celebradas en esta Casa en su primer siglo; benefactores de esta Casa en su primer siglo. También nos ofrece un índice de lo más notable de este primer espejo, un suplemento a lo más memorable y un suplemento a los años del primer siglo o Espejo primero.

El Segundo Espejo lleva por título *Espejo Segundo o Siglo Segundo de esta Casa Profesa de Sevilla de la Compañía de Jesús desde el año 1650 hasta el 1750*. Comienza también con una introducción del padre Antonio de Solís. La primera imagen que recoge este segundo Espejo es la del padre Joan Méndez en 1650 y finaliza en 1750 con la noticia de la elección del Prepósito General en Roma el 20 de noviembre en la persona del P. Luis Centurión. El segundo Espejo finaliza con el famoso A.M.D.G. Por último tenemos un apéndice de seis años, desde 1750 a 1755. Un Post Scriptum pone punto final a esta obra con dos noticias de 1755: la procesión del Santísimo Sacramento de la Colegial del Salvador el 14 de junio y que pasó

por la Casa Profesa y la celebración de la fiesta de San Luis Gonzaga.

En resumen, nos encontramos ante un libro que reproduce un manuscrito en el que se nos ofrecen muchos datos de jesuitas que vivieron en la Casa Profesa y de gran cantidad de referencias sobre la misma ciudad de Sevilla. También de personas que, sin ser jesuitas, tuvieron relación con la Casa o la Compañía. Creemos que este trabajo de Leonardo Molina dará paso a futuras investigaciones sobre la historia de la Compañía de Jesús en Sevilla y sobre la propia ciudad. Felicitamos a nuestro amigo Leonardo Molina García por este excelente trabajo y a Fundación Focus-Abengoia y a la Compañía de Jesús de la Provincia de Andalucía por poner a nuestra disposición una fuente de tal envergadura para la historia de Sevilla y para el estudio de la presencia en la misma de los hijos de San Ignacio.

MANUEL MARTÍN RIEGO



Sevilla y América en la Historia de la Compañía de Jesús

HERNÁNDEZ PALOMO, JOSÉ JESÚS Y DEL REY FAJARDO, JOSÉ (Coords)
Córdoba, CajaSur. 2009. 479 p.

Este volumen, *Sevilla y América en la Historia de la Compañía de Jesús*, es un homenaje al P. Francisco Borja Medina Rojas, S.J., profesor emérito de Historia de América Latina en la Facultad de Historia y Bienes Culturales de la Iglesia de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, con motivo del octogésimo aniversario de su nacimiento. Esta obra colectiva ha sido coordinada por José Jesús Hernández Palomo –Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-Americanos (Sevilla)- y el P. José del Rey Fajardo, S. J. –Universidad Católica Andrés Bello (Caracas)–.

Este libro homenaje se caracteriza por su internacionalidad, ya que entre los 20 trabajos figuran especialistas de diversas

nacionalidades: España, Portugal, Italia, Alemania, Ecuador, México, República Dominicana, Perú y Venezuela. Entre estos estudiosos e investigadores hay siete jesuitas.

La obra comienza con un *Prólogo* del P. Francisco José Ruiz Pérez, provincial de la provincia de Andalucía y Canarias de la Compañía, en el que glosa la figura de Borja Medina como sacerdote, historiador e investigador. Es seguido por una *Introducción*, *Francisco de Borja Medina, una vida consagrada a la historia de los hombres de la Iglesia en América*, de José del Rey Fajardo, S. J., de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela, en la que nos comenta la vida intelectual y el magisterio de Borja Medina, justificando este libro homenaje como “un reconocimiento a su silenciosa labor de Maestro y a la apertura de horizontes científicos, sociales y humanos que su obra investigadora deja para las generaciones venideras”, (p. 19).

Entre los artículos aparecen dos dedicados a la figura del P. Borja Medina: *El P. Francisco de Borja Medina Rojas, S. J.: notas biográficas y publicaciones*, de Nicoletta Basilotta, Instituto Histórico de la Compañía de Jesús en Roma, y de Hernández Palomo, Escuela de Estudios Americanos del CSIC., de Sevilla. Aquí encontramos una relación de sus publicaciones, entre ellas, sus aportaciones a los cuatro volúmenes del prestigioso *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús. Biográfico-temático*. El otro trabajo sobre el padre Medina es el

titulado *Recuerdos del Padre Francisco de Borja Medina, S. J.*, de Jorge Villalba Freire, S. J., de la Pontificia Universidad Católica de Quito.

En esta obra aparecen un total de ocho títulos sobre los jesuitas en España: *La primera entrada de los jesuitas en Sevilla*, de José Martínez de la Escalera, S. J., de la Pontificia Universidad de Comillas; *Los libros de lenguas romances del siglo XVI pertenecientes la biblioteca del Colegio Jesuítico de Tudela: estudio temático y biblioteconómico*, de Rafael Fermín Sánchez Barea, de la Universidad de Educación a Distancia de Madrid; *Fuentes para el estudio de los colegios jesuitas. El P. Alcázar*, “Chronohistoria de la Provincia de Toledo” y *las primeras fundaciones (1545-155)*, de Fermín Marín Barriguete, de la Universidad Complutense de Madrid; *El Padre Luis de Santander y el colegio de la Compañía de Jesús de Segovia*, de Cristina García Oviedo, de la Universidad Complutense de Madrid; *El H. Lorenzo Ortiz, S. J. (1632-1698), maestro, escritor y procurador de Indias*, de Wenceslao Soto Artuñedo, S. J., de la Universidad de Málaga; *Los ministros de Carlos III y los jesuitas*, de Isidoro Pinedo, S.J., del Colegio de San Ignacio de Pamplona; *El proceso de inventario y expropiación de la biblioteca de los jesuitas de Pamplona en tiempos de la expulsión (1767)*, de Javier Vergara, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid; *Cargos y dotaciones espirituales de los colegios de los jesuitas en el Reino de Sevilla en 1767*, de Manuel Martín Riego, del

CES Cardenal Spínola de Sevilla y del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla.

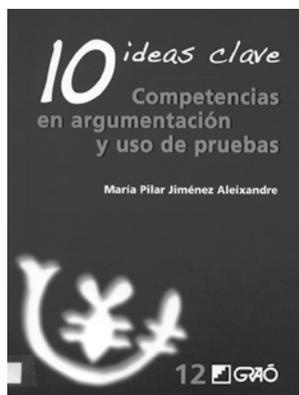
El tema americano cuenta con nueve artículos: *Aspectos del culto a Ignacio de Acevedo y sus treinta y nueve compañeros mártires en 1570*, de María Cristina Oswald, CIUHE-Universidad de Oporto, y José J. Hernández Palomo, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, CSIC, Sevilla; *Encuentro y diálogo del P. José de Acosta con el Arzobispo de Santo Domingo (septiembre 1571)*, de José Luis Sáez, S. J., Academia Dominicana de la Historia, Santo Domingo; *Dos protagonistas de una gran asamblea. Los jesuitas Juan de la Plaza y Pedro de Ortigosa en el Tercer Concilio de México (1585)*, de Luis Martínez Ferrer, Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Roma; *El "Operarius Aethiopum" en el Colegio de Cartagena de Indias (1604-1767)*, de José del Rey Fajardo, S.J., Universidad Católica Andrés Bello, Caracas; *Las antiguas provincias jesuitas del Cono Sur (Chile y Paraguay) y la contribución de los jesuitas alemanes (siglos XVII y XVIII)*, de Michael Müller, de la Universidad de Mainz; *Criollismo y santidad en la Compañía de Jesús (siglos XVII)*, de Alexandre Coello de la Rosa, de la Universidad Autónoma de Barcelona; *La Compañía de Jesús y el apóstol Santiago en la Conquista del Gran Nayar en el siglo XVIII en Nueva España*, de Raúl Enríquez Valencia, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México; *La hacienda jesuítica de Santa Cruz de la Lancha en el Perú. Arquitectura y vitivinicultura en las hoyas del desierto de*

Pisco, de Sandra Negro, de la Universidad Católica del Perú, Lima; *Antonio Sterkianowski: diarista del éxodo de los jesuitas de Sonora y Sinaloa*, de Inmaculada Fernández Arrillaga, de la Universidad de Alicante.

Por último, tenemos un artículo dedicado a las relaciones entre Oriente y Sevilla: *Japón y Sevilla: Relaciones culturales y su manifestación en el arte*, de Fernando García Gutiérrez, S.J., Real Academia de Bellas Artes de Sevilla.

En definitiva, un excelente texto de reconocimiento al prestigioso historiador, investigador y maestro de investigadores, el sevillano Francisco de Borja Medina Rojas, S.J., profesor emérito de Historia de América Latina en la Facultad de Historia y Bienes Culturales de la Iglesia de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. El libro nos ofrece dos enclaves: Sevilla y América y su conexión con la Compañía de Jesús. Son los temas que articulan los contenidos de todas las colaboraciones. América y Sevilla, los dos ejes de la vida del P. Medina. Felicitamos a los coordinadores de la obra: P. José del Rey Fajardo, S. J. –Universidad Católica Andrés Bello de Caracas-, y nuestro amigo José Jesús Hernández Palomo –Consejo Superior de Investigaciones, Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla-. Y como no podía ser de otra manera, a nuestro amigo Francisco de Borja Medina, S. J. por su labor como profesor y formador de investigadores.

MANUEL MARTÍN RIEGO



10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas

MARÍA DEL PILAR JIMÉNEZ ALEIXANDRE

Barcelona: Graó, 2010. 200 págs.

Dentro de la colección *10 Ideas Clave* Editorial Graó presenta este volumen sobre las competencias relacionadas con las habilidades de los alumnos para justificar sus ideas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En última instancia se trata de la familiarización con ciertos procesos del método científico como el razonamiento argumentativo o la comprobación de hipótesis.

La autora es uno de los referentes actuales en la investigación en didáctica de las ciencias en España. Antigua profesora de Secundaria, su trabajo se ha orientado al estudio del aprendizaje de la selección natural y la integración de la educación ambiental en esta etapa,

así como al uso de la argumentación en la enseñanza de las ciencias.

Siguiendo la estructura de las ideas clave se nos van describiendo las características y funciones que, según la autora, se asocian a la argumentación y al uso de pruebas. Se comienza definiendo y caracterizando la argumentación (ideas 1 y 2) y el uso de pruebas (idea 3), para continuar discutiendo los elementos de un buen argumento (idea 4) y los criterios para evaluar pruebas (idea 5). La idea 6 se centra en los modelos teóricos explicativos sobre los fenómenos científicos y como estos se sustentan y evalúan mediante argumentación y pruebas. Las ideas 7 y 8 desarrollan aspectos sociocientíficos y comunicativos. Finalmente se aborda como diseñar tareas y ambientes en clase que faciliten la argumentación científica (idea 9) y a tener en cuenta los argumentos opuestos y facilitar el diálogo entre iguales (idea 10).

Cada uno de los capítulos o ideas clave sigue una estructura interna en la que después de un desarrollo teórico, se plantea un breve resumen de los aspectos esenciales, y se proponen ejemplos prácticos sobre situaciones de aula o contenidos concretos del currículo de ciencias. Finalmente en el apartado *Para saber más...* se sugiere una breve bibliografía comentada sobre el tema. Las secciones prácticas anteriormente mencionadas constituyen un verdade-

ro valor añadido sobre el contenido del libro, ya que además de ilustrar lo tratado en cada capítulo, aportan ejemplos sobre actividades para enfocar distintos temas, así como su desarrollo o impacto en el alumnado. En la mayoría de los casos consisten en pequeños problemas que desembocan en investigaciones que realizan los estudiantes. Se pueden mencionar actividades para evaluar comparativamente los modelos heliocéntrico y geocéntrico, el análisis de productos “milagro” en la publicidad, para averiguar la causa de las infecciones, sobre el cálculo de la edad de la Tierra o los cambios biológicos, entre otras.

Es por tanto un libro enfocado hacia el profesorado, especialmente de secundaria, bien fundamentado y estructurado, pero donde los aspectos prácticos y el trabajo en el aula están siempre presentes, abordando la enseñanza de las ciencias desde un punto de vista reflexivo, siguiendo las pautas de cómo funciona la propia ciencia. Como dice la autora en su presentación “este libro está dirigido al profesorado que, como yo, no se conforma con que un alumno o alumna le conteste a una pregunta de forma adecuada, sino que requiere además que razone su respuesta, que justifique por qué da esa respuesta”.

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ



La llave de la música flamenca

HURTADO TORRES, ANTONIO;

HURTADO TORRES, DAVID

Sevilla, Signatura Ediciones de Andalucía
2009, 456 págs.

El pasado 16 de noviembre de 2010, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró el Flamenco *Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad*. Aunque muchos han defendido en estos días que no era necesario dicho reconocimiento, nadie duda que de este modo el Flamenco se hace más Universal.

Es cierto que en los últimos años se está produciendo un incremento en el número de estudios y publicaciones que abordan el Flamenco desde una perspectiva musical, dotadas de gran rigor científico y caracterizadas por dejar atrás estereotipos y tópicos que tanto daño le han hecho al mismo. Los pro-

pios autores del libro que aquí reseñamos hacen referencia a esta nueva etapa en la Flamencología de finales del Siglo XX, en la que comienzan a desecharse algunos mitos románticos contruidos en el XIX. *La llave de la música flamenca* se encuadra en esta línea, derrumbando teorías elaboradas sin fundamento y que, sin embargo, han sido ampliamente difundidas y aceptadas. El libro se acompaña de un *Compact Disc* que permite al lector comprobar las afirmaciones expuestas en los diferentes capítulos a través de audiciones musicales. Antes de seguir adentrándonos en los contenidos y características que describen esta obra, consideramos fundamental conocer algunos datos sobre los autores.

Nacidos en Sevilla, los hermanos Antonio y David Hurtado Torres provienen de una de las familias con más renombre del mundo flamenco: son sobrinos nietos de Juan Valderrama e hijos de Lola Valderrama. Ambos poseen una completa formación musical que combina la tradición flamenca con los estudios realizados en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla (en la actualidad compaginan sus facetas de investigadores y compositores, con la docencia en Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición, Teoría de la Música y Piano en dicho Conservatorio). Otras obras de estos mismos autores previas a la que aquí tratamos y que sin duda preludian lo ambicioso de este proyecto, son las

siguientes: *El Arte de la Escritura Musical Flamenca* (publicada en 1998 coincidiendo con la X Bienal de Flamenco de Sevilla) en la que transcribieron a pentagrama (voz y acompañamiento) por vez primera en la historia algunos de los cantes flamencos clásicos más importantes, como las *Seguirillas* de Manuel Torre y las *Soleares* de Utrera, Alcalá y Triana. Siguieron a aquella publicación el trabajo discográfico de Flamenco instrumental *Pentagrama Flamenco* (2000), continuando con un estudio y transcripción de los antiguos cantes campesinos, *La Voz de la Tierra* (2002), así como numerosas conferencias y conciertos y espectáculos propios como *El Oro de las Hespérides* (2000).

Observando la formación y trayectoria profesional de los autores, comprendemos que el libro incluya los prólogos de dos artistas de renombre, como son el compositor y escritor Tomás Marco (Madrid, 1942) y el *cantaor* Antonio Fernández “Fosforito” (Puente Genil, 1932). Sobre el tratamiento que el Flamenco ha tenido habitualmente a la hora de escribir su historia, Marco deja clara su postura: el Flamenco es sobre todo música, por lo que “ni siquiera debería permitirse hablar de su evolución sólo por el contenido de sus letras o porque algunos literatos se hayan dedicado a escribirlas”. Así, esta obra es para él de importancia extraordinaria porque el Flamenco está abordado desde la

musicología: “se habla de música y se dan ejemplos musicales, algo casi insólito, por infrecuente, en los libros sobre el Flamenco”. Fosforito, por su parte, destaca no sólo el estudio y clasificación “de muchos de los sonos *jondos*, que estaban dispersos e inconexos entre sí”, sino también el profundo y clarificador estudio histórico que los autores hacen del origen del Flamenco (según él mismo escribe, “poner el dedo en la llaga de tanta divagación y opacidad sobre o en torno a los orígenes y fundamentos de los cantos flamencos”).

De este modo, y como ya preludean ambos prólogos, la primera impresión que puede tener el lector es que se trata de una obra destinada a quienes poseen extensos conocimientos musicales, debido a la cantidad de fragmentos de música escrita que en la misma se incluyen. Sin embargo, aunque es cierto que los hermanos Hurtado Torres presentan en este libro una interesante y completa colección de partituras, la mayor parte de los contenidos que se tratan están expresados de forma clara, asequible y entretenida. Valga como ejemplo los apartados dedicados a la relación entre el Flamenco y otros temas artísticos de interés en la actualidad, como son los orígenes y significación estética de la llamada *Copla* o *Canción Española* e incluso el *Reggaeton*, como un estilo musical moderno emparentado con los tangos.

La obra se estructura en diferentes capítulos, aunque se pueden establecer claramente tres grandes bloques temáticos diferenciados: los capítulos que van del I al III abordan los aspectos históricos del Flamenco (su historia, la literatura flamenca y el estudio de la música preflamenca y sus orígenes); los capítulos IV, V y VI tratan los elementos musicales en el Flamenco: ritmo, armonía y melodía; y por último, los capítulos VII y VIII que suponen la concreción de los bloques anteriores en el propio material Flamenco: *Los estilos Flamencos* y *Antología de partituras*.

Como dice Tomás Marco en el prólogo, el libro distingue entre el objeto y su historia. Si en el capítulo I, *Breve Historia del Flamenco*, se tratan los orígenes del Flamenco y las distintas etapas que se han ido sucediendo desde entonces –teorías apoyadas en análisis y estudios históricos y musicales– el capítulo II, *Sobre la Fundación de la Literatura Flamenca*, se adentra en las publicaciones literarias que tanto han tenido que ver en la definición de los cánones estéticos e ideológicos del Flamenco. De este modo, los autores hacen un repaso de las obras publicadas en la etapa que sitúan entre 1799, año de la publicación del primer tomo de *Coplas de Don Preciso*, y 1881, año de la publicación de obras tan significativas como los *Cantos Flamencos* de Demófilo, *Die Cantes Flamencos* de Schuchardt y el *Primer*

Cancionero de Balmaseda (etapa considerada por los autores como “etapa de cristalización definitiva del Flamenco en sus elementos poéticos y musicales”). El resultado, tras la lectura de los dos primeros capítulos, es una visión global y completa de la Historia del Flamenco y sus líneas principales de influencia: la música árabe –a través de la pervivencia de los moriscos– y la música popular andaluza.

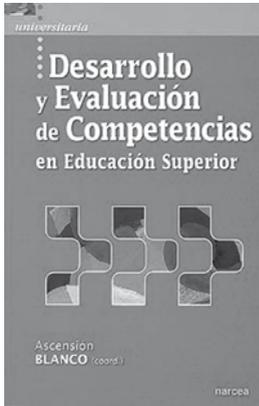
El capítulo III, *De la música preflamenca y sus antecedentes*, vuelve a tratar sobre la historia y antecedentes más remotos del Flamenco a partir de sus características musicales. En este momento, los autores se enfrentan de lleno a las teorías “creacionistas y/o antievolutionistas” que establecen un momento y lugar más o menos concretos de la Historia para situar el origen del Flamenco. Centrados en su estética, desgranar los orígenes de sus características, valorando de este modo el papel que el gitano ha tenido en la historia del Flamenco (al contrario que otras teorías, los autores no son excluyentes en cuanto al papel de los *no gitanos*). También en este capítulo se incluye un análisis comparativo de las manifestaciones musicales de América y España (viaje de ida y vuelta para muchos cantes).

La lectura de los capítulos siguientes, en los que se tratan los elementos musicales flamencos de forma pormenorizada, permite al lector poner en orden

la gran cantidad de información musical avanzada en capítulos anteriores. Si en el capítulo *Los estilos Flamencos* los autores ofrecen una descripción histórica y musical de los cantes más representativos, el capítulo *Antología de partituras* supone la ejemplificación de éstos y su relación con las teorías previamente expuestas. Dichas partituras se acompañan de una descripción de sus características musicales, así como datos referentes a su importancia histórica. Asimismo, se incluye información referente a las peculiaridades de las grafías empleadas, puesto que éstas no sólo aluden a aspectos musicales, sino también relativos a las particularidades del habla andaluza. Las tres últimas son transcripciones de cantes flamencos clásicos realizadas por el propio Antonio Hurtado a partir de grabaciones antiguas.

Consideramos esta obra material imprescindible para cualquier persona que quiera conocer el Flamenco en profundidad, y sobre todo para aquellas personas que aborden en sus enseñanzas la música flamenca y andaluza. Encontrará en las páginas de este libro teoría y práctica, historia y música, antigüedad y actualidad, y siempre, con el máximo rigor. Felicitamos a los autores por este completo e interesante trabajo. Gracias por ofrecernos una obra, sin duda alguna, única.

VIRGINIA BORRERO GAVIÑO



Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior

BLANCO, ASCENSIÓN (coord.).
Colección Universitaria, 23. Madrid,
Narcea, 2009. 185 pp.

El libro, perteneciente a una colección de títulos relacionados con los cambios educativos derivados del impacto del EEES en el ámbito universitario y coordinado por Ascensión Blanco, Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, es fruto del trabajo en equipo de catorce expertos en desarrollo y evaluación de competencias. El proceso se inició en el año 2000 en el Gabinete de Orientación Pedagógica de la Universidad Europea de Madrid y dio como resultado un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante, que pretende fomentar la autonomía y la responsabilidad y proporcionar un se-

guimiento continuo del proceso con la ayuda de un tutor, que guíe la planificación y consecución de objetivos académicos y profesionales.

En la introducción se advierte sobre la necesidad de planificar un itinerario competencial claramente especificado, en torno al cual se trabaje, cualquiera que sea la titulación. Sin ese diseño previo, no es posible que el estudiante alcance un progreso significativo en su desarrollo. Asimismo, se parte de la premisa de que resulta operativo centrarse en un número limitado de competencias. Si bien el primer capítulo del libro –“Desarrollo de competencias en Educación Superior”– ofrece claves muy interesantes sobre la primera idea, sin embargo y aunque en el título no se especifica, el objeto de exposición de los demás capítulos se centra específicamente en algunas de las competencias llamadas generales, comunes por tanto a todas las titulaciones universitarias. La selección efectuada pretende reforzar la dimensión social (comunicación oral, diversidad y multiculturalidad, resolución de conflictos, trabajo en equipo), la dimensión cognitiva (pensamiento crítico y creativo), la eficacia (planificación), el compromiso (responsabilidad) y el uso de las TIC para el manejo de la información.

El contenido del libro alterna en sus capítulos apuntes para una definición de cada competencia con detalles concretos sobre su aplicación, a modo de inventario de buenas prácticas. Los au-

tores parten de la experiencia propia en asignaturas que han impartido, insertas en metodologías afines al EEES, centradas en el aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje basado en problemas y en el análisis de casos. Especialmente útiles para cualquier docente universitario que se inicie en este campo, resultan los indicadores y las herramientas que se ofrecen para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Una somera valoración de los éxitos y las dificultades extraídas de los resultados de la experiencia cierra cada contribución.

El segundo capítulo ofrece orientaciones metodológicas para desarrollar la planificación y la gestión del trabajo, indicadores de la planificación individual, en grupo y compleja, y una rúbrica para evaluar los niveles de alcance. La mayor parte del tercer capítulo se dedica a la exposición de actividades concretas para el desarrollo de la participación de los estudiantes y el trabajo en equipo. El cuarto capítulo, además de presentar un catálogo de actividades tipo para estimular el pensamiento crítico del estudiante, clasifica los indicadores en función de la dimensión que adquiere. El quinto capítulo, dedicado a la comunicación oral y la presentación eficaz de ideas, apunta indicadores para la producción (volumen, tono-entonación, dicción, fluidez, pausas, velocidad-ritmo y retórica) y la escucha; como material de apoyo, incluye un ejemplo práctico para evaluar el grado de ansiedad en las

exposiciones orales y un cuestionario de autoevaluación. En el sexto capítulo, dedicado a la responsabilidad en el aprendizaje, predominan diversas plantillas para la autoevaluación y la co-evaluación. En el capítulo séptimo, sobre multiculturalidad y diversidad, se alude, entre otras técnicas integradoras, a una experiencia que podríamos clasificar como “actividad por equivalencia”, de 1'5 créditos ECTS, cuyo objetivo es acercar a estudiantes visitantes y locales a través de una dinámica de trabajo por pares. En el octavo capítulo, sobre creatividad e innovación en el aula universitaria, se establece la diferencia entre el pensamiento lógico y el creativo, y se adaptan actividades de otros autores anteriores para generar hábitos creativos de pensamiento. El noveno capítulo, además de desarrollar actividades concretas, plasma en diversas tablas las barreras que impiden la solución de conflictos, los indicadores para el desarrollo del manejo de conflictos y la negociación, así como modos de abordar un conflicto, entre otros recursos. Por último, el décimo capítulo ejemplifica el uso de herramientas informáticas para la gestión de la información a través de las TIC, basándose en el diario de aprendizaje, el acta de clase, el blog reflexivo, la búsqueda y selección de información en Internet, el wiki del alumno y el cuestionario de autoevaluación en un campus virtual.

BEATRIZ HOSTER CABO

José Carlos Calero Cano

Es Doctorando y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente ejerce como profesor en el centro educativo New EFESO School. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

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. Actualmente es profesora de la Universidad de Jaén.

Antonio Campos Izquierdo

Es Doctor y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Actualmente es Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Politécnica de Madrid. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, fi-

nanciado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus líneas de investigación abarcan los recursos humanos y el deporte escolar.

Ewa Domagała – Zysk

Doctora en Pedagogía (2003), Master en Filología Inglesa, Polonia. Al acabar los estudios universitarios, trabajó de pedagoga y profesora de inglés en el colegio J.Ch. Andersen Therapeutical para niños con necesidades especiales. Desde 1998 trabaja como investigadora y profesora en el departamento de pedagogía en la Universidad Católica, Juan Pablo II de Lublín. El enfoque principal de sus intereses es la pedagogía de los alumnos con necesidades especiales, junto con pedagogía general, magisterio, pedagogía Cristiana personalista, la internacionalización e interculturalización de los estudios universitarios y la enseñanza del inglés como idioma extranjero a universitarios sordos. Es autora de *Autonomy or Detachment? The Role of Significant Others for Students with Failure* (en Polaco). En 2008 coordinó (junto con M. Nowak) dos ediciones de Erasmus IP tituladas “Building Civil Society and Fighting Social Exclusion”, un programa en el que participaron nueve universidades Europeas.

María Espada Mateos

Es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente es Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Pontificia de Comillas, así como del Instituto de Ciencias del Deporte en la Universidad Camilo José Cela. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

Francisco Javier Fernández Franco

Diplomado en Magisterio. Licenciado en Psicopedagogía. Experto Universitario en Psicología del Deporte por la Universidad de Sevilla. Ex director del área de educación del Ayuntamiento de Écija y ex director gerente de su Patronato Municipal de Deportes. Tiene diversas publicaciones en revistas especializadas sobre organización y gestión de centros educativos y didáctica y ha colaborado en diversos grupos de trabajo de varios CEP e impartido ponencias en diferentes instituciones, administraciones educativas y universidades (Hispalense y Pablo de Olavide). Actualmente es

coordinador del Equipo de Orientación y Apoyo del CEIP Miguel de Cervantes, en la localidad de Écija (Sevilla).

María Dolores González Rivera

Es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Actualmente es profesora del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física en la Universidad de Alcalá de Henares. Participa en el proyecto de innovación educativa universitaria, financiado por la Comunidad de Madrid: *Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de ciencias del deporte*. Sus principales líneas de investigación son la didáctica y el deporte escolar.

Isabel M^a Granados Conejo

Doctora en Psicología y Licenciada 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.

Ramón Pérez Parejo

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura y Máster en Enseñanza de Español como Lengua

Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria durante 15 años. Desde 2008 es Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

Sus líneas de investigación son la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la Literatura Infantil y Juvenil, Cine y Educación y Español como Segunda Lengua. Como filólogo, es especialista en poesía española de la segunda mitad del siglo XX y en literatura extremeña. Entre sus publicaciones destacan *Metapoesía y crítica del lenguaje (De la generación de los 50 a los novísimos)* (2002), *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética* (Visor, 2007) y junto con otros autores, *Catálogo para el estudio de la enseñanza primaria en la provincia de Badajoz en la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)* (2010).

José Manuel Sáez López

Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla La Mancha, Licenciado en Pedagogía y Doctorando en la UNED dentro del programa de Doctorado Modelos didácticos, interculturalidad y aplicación de las nuevas Tecnologías en las instituciones educativas (MODELTIC). Actualmente ejerce como Maestro de Educación Física y Jefe de Estudios en el CRA Laguna de Petro-

la en Albacete en el que ha impulsado y coordinado un proyecto de innovación educativa relacionado con las nuevas tecnologías.

Miriam Varela Iglesias

Diplomada en Educación Infantil por la Escuela de Magisterio CEU de Vigo (2002) y Licenciada en Psicopedagogía por la UNED (2005). Ha ejercido como Maestra de Ed. Infantil en diversos colegios en enseñanza reglada, talleres de educación artística así como en actividades de apoyo a niños con dificultades de aprendizaje. Ha impartido cursos de "motivación personal" en algunas empresas. Actualmente es profesora de diversas asignaturas de las áreas de educación artística y ciencias sociales en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo.

Irene Hoster Cabo

Licenciada en Bellas Artes y diseñadora artística en Homa-Maho, S.L. 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