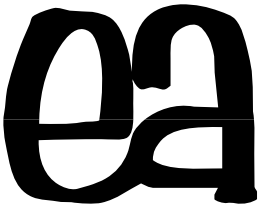
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR CARDENAL SPÍNOLA

FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU



Escuela Abierta
número 15 - 2012

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 Consejo-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 (gig, 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

  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 al correo electrónico aportado por el autor que remita el envío.

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

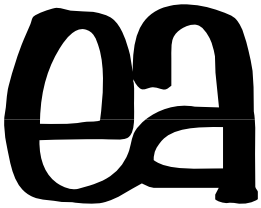
1. Una vez valorada la adecuación a la política editorial, los trabajos recibidos son evaluados por revisores del Consejo Científico Asesor según el sistema doble ciego.

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:
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/escuelaabierta.php
ISSN: 1138-6908. D.L.: SE-341-98

Editan:
Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía CEU y CEU Ediciones



Escuela Abierta
número 15 - 2012

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

Consejo editorial:
D. Diego Espinosa Jiménez.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dra. Beatriz Hoster Cabo.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado.
CEU Ediciones.
Dr. José Eduardo Vílchez López.
CES Cardenal Spínola CEU.

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.
Dr. Juan Holgado Barroso.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dr. Manuel Martín Riego.
CES Cardenal Spínola CEU.
Dña. Mª Carmen Sánchez Sánchez.
CES Cardenal Spínola CEU.

Traducción al inglés:
Dra. Marie D. Byrne.

Diseño de portada:
Dña. Irene Hoster Cabo.

Distribución:
Dña. Inmaculada Rodríguez Núñez.

Consejo científico
Dr. Ignacio Aguaded Gómez.
Universidad de Huelva.
Dr. Antonio Aguilera Jiménez.
Universidad de Sevilla.
Dr. Joseph Mª Alsina Roca.
Universitat CEU Abat Oliba Barcelona.
Dr. César Casimiro Elena.
Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.
Dra. Ewa Domagala-Zyśk.
Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II.
Dr. Alejandro Gómez Camacho.
Universidad de Sevilla.
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 Mª Montero Pedrera.
Universidad de Sevilla.
Dra. Marta Orsini Puente.
Universidad Católica Boliviana de Cochabamba.
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos.
Universidad de Huelva.
D. Antonio Ruiz y Martín.
Inspección Educativa Sevilla.
Dra. Encarnación Sánchez Lissen.
Universidad de Sevilla.
Dr. Juan Carlos Torre Puente.
Universidad Pontificia Comillas.

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

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

BDDOC-CSIC. Sistema de información de las bases de datos del CSIC.

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

CIRC. Clasificación integrada de revistas científicas.

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.

Iresie. Índice de revistas de educación superior e investigación educativa (UNAM, México).

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 Acess" 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 **LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE APOYO A LA DOCENCIA**
Mª Asunción Romero López y Emilio Crisol Moya

33 **PLANIFICAR POR COMPETENCIAS CON ENFOQUE INTERCULTURAL**
Teresa Terrón Caro y Mª Rocío Cárdenas Rodríguez

51 ***MODUS OPERANDI* EN EL ENTRAMADO INTERTEXTUAL DE LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS DE ANTHONY BROWNE**
Beatriz Hoster Cabo y María José Lobato Suero

89 **LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. EVOLUCIÓN ORGANIZATIVA (1982-1990)**
Juan Holgado Barroso

103 **LA APORTACIÓN PEDAGÓGICA DEL MÉTODO DE ENCUESTA**
María Isabel Rodríguez Peralta y Juan José Medina Rodríguez

119 **LA PAREJA TÁNDEM COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**
Andrés Canga Alonso

Experiencias

145 **CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN INFANTIL: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y JUEGO**
Mª Dolores Callejón Chinchilla y Víctor Yanes Córdoba

Reseñas

PRESENTACIÓN

Este es el número 15 de *Escuela Abierta* y como toda cifra redonda parece sugerirnos un momento de reflexión o recapitulación. El mero hecho de cumplir 15 años es un logro importante para una revista científica. No es una cantidad fácil de conseguir, especialmente en el ámbito de la investigación educativa. En estos años se ha constatado una evolución desde una publicación académica vinculada a su centro de magisterio, que se nutría especialmente de la producción de los profesores del mismo, a una revista más diversificada que en los últimos números recibe aportaciones de investigadores de diversas universidades repartidas por todo el territorio nacional.

Desde el número 8 la evaluación de artículos sigue el sistema de revisión por pares ciegos, incorporándose progresivamente una serie de elementos de calidad. De hecho durante este último año el número de criterios reconocidos a *Escuela Abierta* por el directorio *Latindex* ha aumentado a 32 (de los 33 posibles). Nuestro reto actual es continuar mejorando también en el impacto de los artículos, aumentando la cantidad de citas recibidas.

Las primeras dos aportaciones de este volumen responden a la preocupación existente en la universidad española por poner en marcha las asignaturas de las nuevas titulaciones de Grado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. La primera de ellas consiste en un estudio sobre la satisfacción de los alumnos tras el uso de guías de aprendizaje autónomo en titulaciones de Logopedia. En la segunda se presenta un enfoque metodológico para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de Educación Social y Trabajo Social. Ya en números anteriores de la revista enfatizamos la necesidad de documentar y publicar (ofreciendo las páginas de *Escuela Abierta* para ello) estos trabajos de innovación docente universitaria en la que se ven involucrados profesores de todo tipo de titulaciones (no sólo las relacionadas con educación).

En el siguiente artículo se analiza la obra del ilustrador Anthony Brown, como corpus de trabajo, para mejorar la interacción del futuro maestro con el álbum ilustrado y su intertextualidad. Continuamos con dos revisiones relacionadas con la historia de la educación. La primera de ellas se centra en la evolución de un órgano básico en la administración educativa regional andaluza, la Consejería de Educación y su primera etapa de funcionamiento. En la siguiente se describe y analiza el denominado método de encuesta, desarrollado inicialmente para la formación de obreros en la España de las décadas de 1940 y 50. La sección *Estudios* se cierra con una investigación sobre el uso del e-mail tándem como recurso para el aprendizaje de inglés en estudiantes de secundaria.

Finalmente, en la sección *Experiencias* se presenta una propuesta de diseño de espacios para la experimentación y creación de entornos lúdicos en Educación Infantil.

Como ya anunciamos en el número anterior estamos en pleno proceso para adelantar la fecha de publicación de la revista, así tras este número de transición, el siguiente (16) aparecerá en el primer semestre de 2013, con la idea de mantener la fecha de publicación a comienzos de cada año.

José Eduardo Vílchez López
Director de Escuela Abierta

LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE APOYO A LA DOCENCIA

Mª Asunción Romero López y Emilio Crisol Moya

RESUMEN

Con el presente estudio, mostramos las opiniones y el grado de satisfacción referidos al uso de guías de aprendizaje autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La muestra de este estudio está compuesta por estudiantes de la Universidad de Granada. En cuanto a los principales resultados obtenidos, destacar que, aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, según los estudiantes las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles además, reflexionar sobre los conocimientos.

Palabras clave: innovación, Educación Superior, estrategias docentes, aprendizaje autónomo, guías de trabajo autónomo, Moodle.

TITLE: SELF-LEARNING GUIDES TO TEACHING AS A TOOL TO SUPPORT TEACHING

ABSTRACT

In this study, we show the opinions and satisfaction related to self-learning guides as a teaching resource based on the increased responsibility, involvement and autonomy of students in their learning process. The study sample is composed of students at the University of Granada. As for the main results, note that while this methodology involves more work and dedication, according to students, self-employment guides contribute to better learning, allowing them also to reflect on the knowledge.

Keywords: innovation, Higher Education, teaching strategies, autonomous learning, self-learning guides, Moodle.

Correspondencia con los autores: Mª Asunción Romero López. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación. romerol@ugr.es. Emilio Crisol Moya. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación. ecrisol@ugr.es. Original recibido: 07-10-11. Original aceptado: 22-11-11

1. Introducción

La Universidad ha sido la institución educativa que mayores cambios ha experimentado en los últimos tiempos; entre estos cambios podemos señalar: un acelerado incremento del número de estudiantes que cursan estudios de Educación Superior, dando lugar a una de las tasas más altas de escolarización universitaria de los países europeos; la creación de nuevas universidades y centros universitarios; el proceso de descentralización política y administrativa; la ampliación y diversificación de la oferta educativa, tanto en titulaciones oficiales como en titulaciones propias; la potenciación y valoración de la actividad investigadora llevada a cabo en centros universitarios; el incremento de la movilidad internacional de profesores y estudiantes universitarios; el positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad en el que han participado la mayor parte de las universidades (Buendía, 2003).

En concreto la Universidad Española ha experimentado en las últimas décadas cambios muy profundos originados por la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias sociales, políticas y económicas en las que se ha visto inmersa, afectando a todos los ámbitos y facetas de la vida universitaria, consiguiendo así que el sistema universitario español esté entre los más destacados del sistema educativo europeo.

A todo esto, hay que sumarle los numerosos cambios y exigencias que conlleva la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se encuentra sumergida la Universidad Española: un mayor grado de control y exigencia en el logro de los objetivos previstos, aumentando la competencia entre universidades, etc. y sobre todo afectando de forma radical al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes. Probablemente uno de los aspectos que más llama la atención del EEES es el gran protagonismo que adquiere el estudiante en el Proceso de Convergencia; ya no se les considerará como meros espectadores en las aulas, sino que su opinión será determinante para que los nuevos estudios continúen impartiéndose, se mejoren o resulten definitivamente suprimidos.

Con "*Bolonia la universidad comienza a desarrollar una transformación profunda centrada en cuatro aspectos básicos: ordenación racional de los estudios (nueva estructura de títulos de grado, posgrado y másteres); establecimiento de mecanismos de seguimiento de la calidad de las enseñanzas impartidas; homologación internacional; y, por último, lo más importante, un cambio en el paradigma educativo lo que conlleva a sustituir una enseñanza excesivamente teórica que se tenía por norma en la Educación*

Superior, por una educación activa, con una visión constructivista del proceso, centrada en el estudiante, en las competencias que éste debe adquirir y en la calidad de la enseñanza" (León et al., 2010, p. 12).

Ahora debemos hablar de una nueva universidad, basada en la formación continua del sujeto a lo largo de toda su vida; se trata de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el estudiante piense por sí mismo (Crisol, 2009).

En este proceso de cambios se abren hueco nuevos recursos metodológicos y se recuperan otros. Uno de estos recursos es la guía de trabajo autónomo, una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y dirigido a fomentar el aprender a aprender. Se trata de una herramienta en línea con otras como el portafolio o la carpetas de aprendizaje, pero que, en cuanto a las anteriores, presentan una gran diferencia, y es que predomina una mayor dirección y acompañamiento por parte del profesor en la realización de las tareas y destrezas a adquirir (Monera-Olmos, 2006). El profesor es quien orienta y dinamiza el aprendizaje del estudiante, adquiriendo la figura de mediador entre éste y los contenidos.

La apuesta por esta herramienta no conlleva la anulación del uso de otros recursos, sino todo lo contrario, la guía de trabajo autónomo requiere la complementariedad de otros recursos basados al igual que ella en el trabajo proactivo o planificado del docente (Camacho, 2007), y el aprendizaje por descubrimiento, activo, constructivo y, como no, significativo (García y Rodríguez, 2008).

En definitiva, se trata de una herramienta que no sólo encaja con las indicaciones del nuevo marco europeo de enseñanza universitaria, sino también con el actual y nuevo mercado laboral (García y Rodríguez, 2008) en el cual cada vez más se demandan profesionales activos, con iniciativa, formados para el trabajo en equipo y con capacidad para el aprendizaje autónomo, la innovación y el reciclaje laboral. Estamos hablando de un proceso de "aprender a aprender" (lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo necesite y a lo largo de su vida) que promueva la autonomía responsable del futuro profesional, y que le dote de habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

2. Un nuevo papel para el estudiante y una nueva tarea para el profesor en la universidad

La principal consecuencia de la convergencia del EEES, o también conocido como "Plan Bolonia", deriva en la configuración de una nueva universidad, en la que se hace necesario responder a las nuevas necesidades de los estudiantes, atendiendo a sus características personales, profesionales y sociales (Romero, Gijón y Crisol, 2010).

La enseñanza universitaria actualmente está considerada como el proceso educativo de la enseñanza superior que tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un constante proceso intelectual crítico de esos conocimientos (López, 2007). Pero, tradicionalmente, el gran protagonista era el profesor, único portador y responsable del conocimiento, fluyendo en el aula una relación comunicativa puramente transmisiva, jerárquica y unidireccional; donde los estudiantes no tenían nada que aportar, nada que decir, nada que opinar y, por supuesto, nada que cuestionar. Pero las nuevas cohortes de estudiantes que llegan a las universidades tienen nuevas costumbres, formas de vida, ideas e incluso mentalidades que llegan a sorprender y a preocupar a la gran mayoría del profesorado (Fabra y Doménech, 2001; Masjuan, 2004). El conocimiento del estudiante es de gran importancia, no sólo porque el estudiante, en primera persona, es el sujeto del verbo aprender (Giné, 2007), sino porque al estudiante universitario a partir de la creación del EEES se le reconoce la capacidad de discernir, de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de actuar con criterio.

Los esfuerzos que está suponiendo la reforma de la docencia universitaria, a partir del proceso de convergencia, se localizan en los procesos de aprendizaje y en los elementos que lo favorecen. El estudiante se convierte en el sujeto central del proceso de aprendizaje, un sujeto con una voz complementaria a la del profesorado, que es el que normalmente posee el conocimiento autorizado, formalizado y habitualmente visible. Por lo tanto, la finalidad de la enseñanza universitaria es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, industrial y cultural de la sociedad; es decir, se trata de que la formación vaya más allá del conocimiento de la materia, hay que tender a desarrollar las competencias necesarias para un desarrollo no sólo intelectual sino también profesional.

Siendo así, podemos decir que el proceso de convergencia europea está suponiendo un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se está

desarrollando en las universidades. Un sistema educativo, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomentar el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el estudiante piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

Esta reforma educativa trae consigo una reformulación de los roles y competencias, tanto del profesorado como del estudiante. El papel del profesor, en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias, pasando así de ser un expositor de la materia, a facilitador del aprendizaje de los estudiantes de su propia formación (Blanco, 2004).

Es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, *"las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos"* (Goñi, 2005, p. 65). El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. Ahora nuestra mirada debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el *Work-load* (carga de trabajo del estudiante).

Hasta ahora para el profesorado la clase magistral había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta se está viendo sustituida por sesiones en la que haya una mayor participación del alumnado, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, donde se hará uso de las denominadas metodologías activas[1].

El profesor deberá dedicar gran parte del tiempo al seguimiento o acompañamiento de los estudiantes. No se trata de pensar sólo y para la materia, ahora deberá hacer que los estudiantes aprendan y que éstos lo demuestren. El docente deberá buscar, seleccionar y organizar las actividades que propondrá al estudiante, haciendo que esta nueva función descentre del acto didáctico. Como señala Goñi (2005) *debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene que aprender el estudiante y en lo que tiene que hacer para*

poder hacerlo. Ahora lo importante será la competencia que tiene el docente de promover el aprendizaje en los estudiantes, y eso estará totalmente unido a la propuesta de tareas que realice.

Igualmente nos dirigimos hacia un nuevo perfil de estudiante universitario, donde éste posee un conocimiento cercano de las tecnologías, emplea nuevos hábitos de comunicación, se interesa por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje en línea, demanda sistematización en la transmisión de conocimientos y se preocupa por ser competitivo.

Ahora se exigirá dotar a los estudiantes de la capacidad de aprender por su cuenta, dentro de grupos de trabajo. Estamos hablando de un proceso donde se tratará de promover la autonomía responsable del futuro profesional, desarrollar habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

Para los estudiantes, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada ya no será la tarea principal; ahora los estudiantes irán a clase a participar en tareas que le permitan aprender más, como buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones y, claro también, estudiar, etc. En su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente.

En definitiva, los estudiantes tendrán que aprender a ser sujetos activos, comprometiéndose con las exigencias y retos que le propondrá su propio aprendizaje. Deberán mejorar sus formas de comunicación, participación y responsabilidades, aprendiendo así a construir significados y gestionar su aprendizaje; es decir, se trata de que éstos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y que aprendan a aprender.

Y el profesorado habrá de ser capaz de trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas, tanto de sus estudiantes como de la sociedad. En su función de apoyo y guía, su papel activo ha de ser el de convencer a los estudiantes de la necesidad de su implicación y de los beneficios personales y profesionales que esto les supondrá, será fundamental.

3. Nuestra herramienta: La guía de trabajo autónomo

Como hemos venido reiterando hasta este momento, la función del estudiante es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se torna en el responsable y autorregulador de su propio proceso de aprendizaje, de forma autónoma. Es el estudiante el que atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento, identificando para ello sus necesidades de formación, estableciendo sus objetivos de aprendizaje y, como no, motivándose al inicio y durante el itinerario de aprendizaje, durante el cual generará confianza en sí mismo. Debe diseñar su itinerario y proceso de aprendizaje con un plan de trabajo realista; buscando, seleccionando, contrastando y procesando la información pertinente al objeto de estudio y a las competencias a desarrollar. Para ello, debe construir estratégica y significativamente el conocimiento, es decir, aprende, desarrolla y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas, admitiendo al final de la secuencia formativa sus propios éxitos y errores (De Miguel, 2009).

Existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, pero el instrumento didáctico más relevante y sistemático para el trabajo autónomo, es la guía de trabajo autónomo (Salvador y Gallego, 2003).

La guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento (Romero y Crisol, 2009), dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares, etc.

Camacho (2007, p. 49) la define como: *"Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo"*. Es decir, se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo.

Numerosas y variadas son las características que podemos encontrar a través de los diferentes autores sobre las guías de trabajo autónomo, pero algunas de las más relevantes y destacadas son las siguientes (Sáenz, 1994, p. 355):

- Es un instrumento que el profesor pone en manos del estudiante para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje.
- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.

- No son fichas, listas o relaciones de cuestiones, actividades o tareas repetitivas para casa o para clase que se resuelven copiando de un material previamente designado.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al estudiante a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que el estudiante se responsabiliza de forma independiente.
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente al aprendizaje y suscitar creatividad (Cox, 2003), iniciativa, actitudes de investigación, espíritu crítico, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Las guías pueden desarrollarse de modo individual y de modo colectivo siendo este un criterio en nuestra experiencia. Según García y Rodríguez (2008, p. 112), ambas modalidades pueden resultar efectivas, sin embargo, *"la actividad en grupo produce beneficios, además de la superación del individualismo insolidario"*, aunque como también señalan los autores, demanda mayor supervisión del proceso por parte del profesor que contrarresta la posible falta de participación de todos los miembros del grupo. Según Saénz (1999) la resolución de las guías de forma grupal permite una mayor capacidad de almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir a mayor número de componentes, mayor energía y mayor efecto motivador.

En cuanto a la estructura seguida para la creación de cada una de las guías de trabajo autónomo, basándonos en Saénz (1994) se optaron por los siguientes apartados o elementos:

- Materia. Se trata de identificar la disciplina, con la denominación designada para la asignatura, e incluso el área o las áreas.
- Tema. Indicación expresa del tema del programa de la asignatura así como, en su caso, del bloque al que pertenece dentro del campo científico o en el que se ha vertebrado en el programa de la asignatura.
- Objetivos. Es necesario reflejar los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de la guía, incluyéndose el campo afectivo, actitudinal, el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades. Es decir, se trata de los

objetivos de la asignatura que a su vez se derivarán de los objetivos específicos generales de la guía didáctica.

- Actividades. El grueso de la guía didáctica. Se trata de la secuenciación de actividades, diferenciadas entre obligatorias y voluntarias.
- Bibliografía. Es inexcusable presentar un listado de fuentes de información útiles, significativas, como libros, artículos, internet, legislación, etc.

4. Metodología

El objetivo general del que parte esta experiencia, es conocer la opinión y el grado de satisfacción de dos grupos de estudiantes pertenecientes a la Titulación de Logopedia (un grupo de 1° de Grado en logopedia de la asignatura "Fundamentos Educativos de la Logopedia" y otro grupo de 2° de Diplomatura "Intervención logopédica asociada a otras patologías"), sobre el uso de las guías de trabajo autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Este objetivo nos deriva a otros como:

- Desarrollar e incrementar en ellos mismos su dedicación al estudio y su autonomía y, ayudarles a realizar un trabajo continuo y a conocerse mejor como estudiantes para que puedan afrontar los estudios universitarios con mayores garantías de éxito.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.
- Comprobar la eficacia de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico.
- Observar las diferencias producidas entre los dos grupos de estudiantes producidas por variables como el curso o la materia.

El abordaje metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos, ha sido la perspectiva cuantitativa, basada en la recogida de declaraciones de una población, dirigida a dar respuesta a los objetivos que se plantean en el estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Por lo tanto, se trata de una investigación

por encuesta, usando para ello un cuestionario ad hoc que describiremos mas adelante.

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio estuvo formada por 106 estudiantes pertenecientes a las dos materias y dos cursos de la titulación en Logopedia, 57 estudiantes que pertenecen a la materia de "Fundamentos Educativos de la Logopedia" impartida en el primer curso de Grado, y 49 estudiantes de la materia "Intervención Logopédica asociada a otras patologías" impartida en segundo de la titulación de Logopedia. La muestra no se encuentra balanceada por la variable "sexo", ya que al tratarse de una titulación con una amplia tradición femenina, el 95% de la muestra de nuestro estudio fueron mujeres, frente a un 5% de hombres.

El rango de edad de los participantes oscila en intervalos desde menos de 20 años hasta más de 30 años (Menos de 20 años: 41,5%; De 20 a 25 años: 52,8%; De 26 a 30 años: 3,8%; Más de 30 años: 1,9%). Como se señala, el intervalo predominante sería desde "menos de 20 años hasta los 25 años" representando un 94% de la muestra, siendo el 4% estudiantes cuyas edades se sitúan en el intervalo "26-30 años" y el 2% aproximadamente mayores de 30 años.

Para obtener toda la información y poder así dar respuesta a los objetivos planteados se construyó un cuestionario dirigido a conocer, por un lado, todo el proceso que conlleva el uso de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico, tiempo, contexto, corrección, etc. y, por otro, conocer la valoración que los estudiantes hacen de las guías como herramienta facilitadora de la realización de resúmenes, herramienta de estudio, así como facilitadora para la preparación del examen.

4.1. Instrumento de recogida de información

El cuestionario "Opinión sobre el uso de las Guías de Trabajo Autónomo", es inédito y elaborado a partir de la bibliografía e investigaciones relacionas con el uso de las guías de trabajo autónomo en las aulas universitarias (Caurcel y otros, 2009; Romero y Crisol, 2009). Todos los estudios e investigaciones analizadas, nos han aportado valiosa e importante información a la hora de considerar los apartados y el contenido de los ítems, sirviendo además de base y justificación de nuestro cuestionario.

Está compuesto por 14 ítems en total, siendo la respuesta de los 11 primeros ítems cerradas y dicotómicas, ya que son sólo dos alternativas de respuestas, "Si" o

"No", mientras que las tres últimas, de selección única, se presentan a través de una escala likert del 1 al 5, siendo 1=Nada útil; 2=Algo útil; 3=Útil; 4=Bastante útil y 5=Muy útil.

Las primeras 11 cuestiones están dirigidas a valorar tanto el conocimiento de las guías autónomas como recurso didáctico, como el proceso seguido en su desarrollo y puesta en práctica (tiempo, contexto, corrección, revisión,…etc.), y los 3 últimos ítems se dirigen a valorar desde el punto de vista de los estudiantes la utilidad de las guías como herramienta de estudio.

Este cuestionario fue sometido a varias pruebas piloto desarrolladas en contextos similares, que junto a la revisión de cinco expertos, y las aportaciones que nos hicieron los estudiantes piloto, nos sirvió para la validación del cuestionario, y así reelaborar el cuestionario final.

La fiabilidad del cuestionario se calculó mediante dos procedimientos: el Coeficiente Alfa de Cronbach y el Método de las Dos Mitades. Ambos métodos considerados como los más utilizados en las investigaciones del área de ciencias sociales (Cea, 2001). Para ambos procedimientos se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0 (Statiscal Package for the Social Sciences). El primer procedimiento, el Coeficiente Alfa de Cronbach, se interpreta como un indicador de la consistencia interna de los ítems, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellos (Celina y Campo, 2005). Al calcularlo obtuvimos un coeficiente de r= 0,640 con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). Como indica Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,700 e incluso 0,600, cuando se realizan estimaciones de opinión o crítica, como es el caso de nuestro estudio. Por lo tanto entendiendo que un rango de 0,600 se considera aceptable, se puede indicar que el cuestionario es fiable.

Para corroborar la conclusión expuesta, se aplica el método del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los datos suministrados por el programa SPSS nos proporcionan coeficientes para cada ítem situados entre 0.600 y 0.647 lo que indica que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario, y que todos, sin excepción presentan una aceptable fiabilidad.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometió el cuestionario al Método de las Dos Mitades. Este método representa una manera de comprobar la "consistencia interna" de una medida. Adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems para comprobar si convergen o no en la configuración de

una misma dimensión (Cea, 2001). Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS. El resultado obtenido según el coeficiente de Spearman Brown es de 0,601. El Alfa de Cronbach para la primera mitad es de 0,612, compuesta por 7 ítems, y de 0,660 para la segunda mitad (con los 7 ítems restantes). Aunque los valores obtenidos son inferiores a los obtenidos en los anteriores análisis de fiabilidad, al superar a 0,6 en ambas mitades, indican un índice de fiabilidad medio-alto, según los valores señalados por Fox (1987).

El cuestionario fue distribuido al término del periodo lectivo en ambas materias, informándoles previamente a los estudiantes del propósito del estudio y de su derecho de participar o no de forma voluntaria en el mismo. Para la cumplimentación de los cuestionarios no se estipuló ningún tiempo. Para el posterior análisis de la información nos volvemos a dirigir al uso del paquete estadístico SPSS 19.0.

En cuanto al análisis de datos, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems, es decir, la opinión de los estudiantes sin ser distribuidos por materias. Los estadísticos descriptivos básicos como media, desviación típica, además de la distribución de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes, de cada valor han sido calculados de forma separada para cada variable (Etxeberria y Tejedor, 2005). Posteriormente se ha recurrido a un análisis de contingencias para averiguar las diferencias existentes entre cada uno de los ítems del cuestionario y la muestra estudiantes de la materia de "Fundamentos" y los de "Intervención". Para llevar a cabo estos dos tipos de análisis estadísticos hemos utilizado de nuevo, el paquete estadístico SPSS, versión 19.0.

Antes de proceder a mostrar los resultados obtenidos a través de esta experiencia, es de elevado interés acentuar que, de la muestra total de nuestro estudio, un 74,5% de los estudiantes no conocían las guías de trabajo autónomo antes de utilizarlas en estas materias, siendo solamente un 25,5% los que si conocían las guías como recurso didáctico. De este 74,5% de estudiantes que afirman no conocer las guías, son en su mayoría estudiantes pertenecientes a la materia de "Fundamentos".

De los 57 estudiantes que componen el grupo de la materia "Fundamentos", 48 no conocían las guías de trabajo autónomo, mientras que de los 49 que componen la materia de "Intervención", son 31 los que desconocían este recurso antes de ser utilizadas en esta materia.

5. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico.

Para ello hemos optado por describir cada una de las preguntas que componen el cuestionario a fin de hacer inferencias en las opiniones de forma general y diferenciada entre ambos grupos. Cada interpretación irá acompañada de su figura correspondiente para hacerlo más comprensible al lector.

A la primera pregunta ya se le ha dado respuesta antes de comenzar el apartado "resultados". En cuanto a la segunda cuestión, donde se les pregunta a los estudiantes si habían utilizado las guías de aprendizaje autónomo en otras materias, los resultados obtenidos fueron los siguientes: para el 84% de los estudiantes (de ambas materias) el uso de las guías de trabajo autónomo es algo innovador, mientras que un 16% las había utilizado en otra materia. En cuanto a las diferencias obtenidas entre grupos, son los estudiantes de la materia de "Fundamentos" los que afirman no haber utilizado nunca antes la metodología didáctica basada en guías de trabajo autónomo, mientras que en el grupo de estudiantes de la materia de "Intervención", aunque también predominan las respuestas negativas, algunos de ellos, concretamente un 13%, si las habían utilizado en otro curso o asignatura.

Respecto a la tercera cuestión, *¿le ha resultado fácil el acceso a las guías de trabajo de la asignatura? (FACILIDAD),* aclarando que las guías fueron presentadas a través de la web de cada materia, el 74% del total de los estudiantes afirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que a un 26% no les resultó fácil su acceso.

Respecto a las respuestas de los estudiantes por materias, como podemos comprobar en el gráfico siguiente (Gráfico 1), son los estudiantes de "Fundamentos" los que manifiestan haber encontrado más dificultades a la hora de acceder y descargarse el material presentado a través de guías de trabajo autónomo, un 28% frente a un 23% de los estudiantes de "Intervención". Por lo que podemos confirmar que el acceso al material de las guías ha resultado fácil en ambas materias.

A la pregunta, *¿cree que el tiempo para la realización de las guías ha sido el suficiente? (TIEMPO)*, indicando que el tiempo estimado para la realización de cada guía fue de dos sesiones (cada sesión aproximadamente de 3 horas), las respuestas de nuestros estudiantes se dirigen en su mayoría hacia el "Si"; es decir, el 74,5% de los estudiantes consideraron óptimo el tiempo dedicado a cada guía, frente a un 25,5% que consideran que no fue adecuado. Si observamos de nuevo el gráfico 1, las diferencias en las respuestas de los estudiantes en función de la materia son casi nulas, ya que, en ambas materias la mayoría

(73,6% para "Fundamentos" y 75% para "Intervención") considera que las dos sesiones han sido suficientes para la realización y corrección de cada guía de trabajo autónomo.

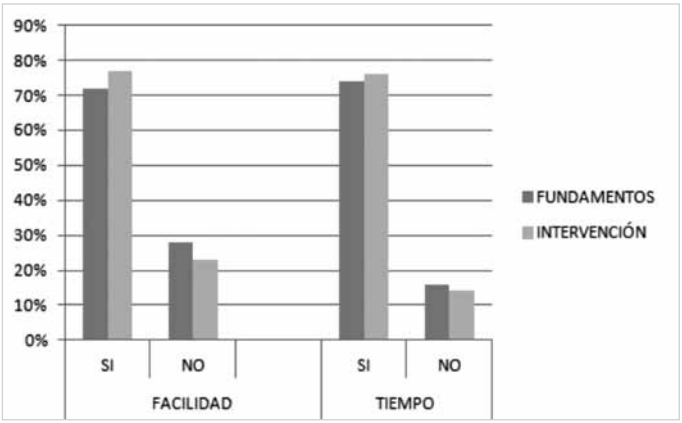


Gráfico 1. Facilidad de acceso/Tiempo para su realización

En cuanto a si las actividades presentadas y propuestas para cada guía estaban formuladas de forma adecuada *(FORMULACIÓN ACTIVIDADES),* para el 88% éstas han sido presentadas de forma clara y precisa; mientras que un 12% considera que su presentación no ha sido adecuada para su comprensión y realización. En función de la materia, gráfico 2, un 90% de los estudiantes de "Fundamentos" y un 75% de los de "Intervención" consideran que las actividades propuestas en las guías fueron claras y precisas. Es destacable que un 24% los estudiantes de "Intervención" están menos satisfechos con el modo en presentar y formular las actividades en cada una de las guías, frente a un 11% de estudiantes de "Fundamentos".

En cuanto al contexto donde se han realizado y desarrollado las sesiones para las guías de trabajo autónomo, cuestionado a través de la pregunta sexta *(CONTEXTO)*, el 61,3% de nuestros estudiantes afirman que el mejor lugar para el desarrollo de las guías era fuera del aula, en otros espacios más adecuados; mientras que un 38,7% considera el aula asignada un lugar adecuado para ello.

Como podemos apreciar en el gráfico 2, un 43% de los estudiantes de "Intervención" y un 35% de los de Fundamentos consideran que no es necesario buscar otros espacios para el desarrollo de las guías, ya que las aulas asignadas en sus centros son un lugar óptimo para el trabajo.

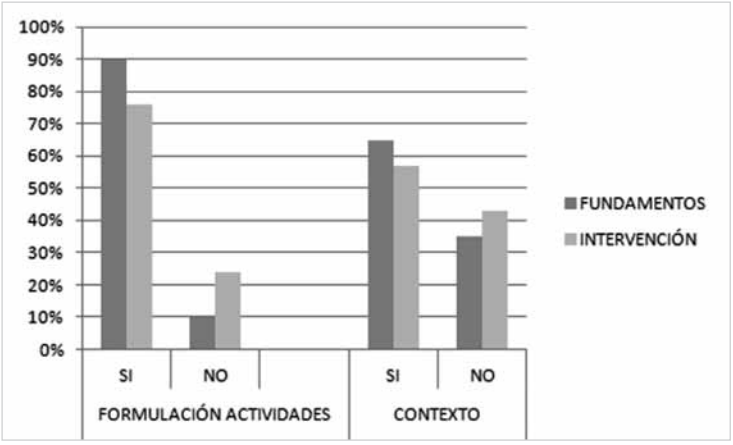


Gráfico 2. Formulación actividades/Contexto de las sesiones

A la pregunta, *¿cree que es mejor la resolución de las guías de forma grupal que de manera individual? (RESOLUCIÓN);* un 55,7% de los estudiantes prefiere trabajar grupalmente frente a un 44,3% que prefiere trabajar individualmente. Como se puede comprobar (Gráfico 3), los porcentajes obtenidos no muestran claridad respecto a la preferencia de la elaboración de forma grupal de las guías de trabajo.

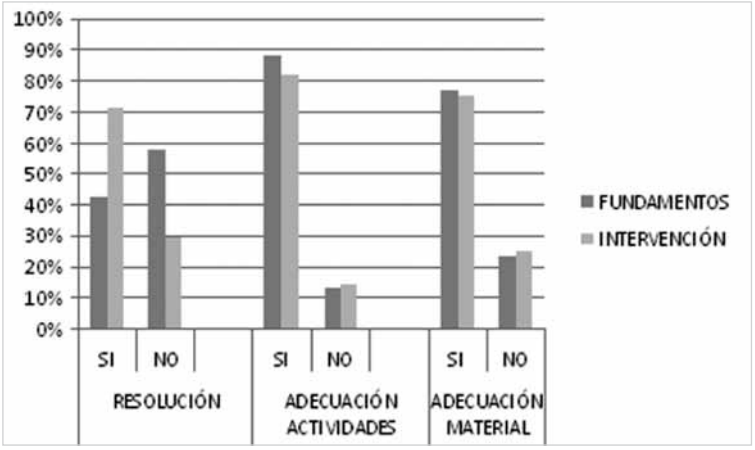


Gráfico 3. Resolución, adecuación de actividades y material facilitado

En cuanto a las respuestas de los estudiantes en función de la materia, como permite ver el gráfico 3, menos de la mitad, un 42%, de los estudiantes de "Fundamentos" prefiere trabajar las guías de modo grupal, frente al 71% de los estudiantes de "Intervención".

En la pregunta 8, sobre si las actividades planteadas responden al contenido de los temas *(ADECUACIÓN ACTIVIDADES)*, el 85% de los estudiantes de ambas materias consideran que sí se corresponden, contribuyendo así al estudio de éste y significatividad del aprendizaje. Solo un 15% de los estudiantes consideran que las actividades propuestas en las guías están desvinculadas de los contenidos de cada uno de los temas. Como vemos en el mismo gráfico 3, más de un 80% en ambos grupos (87,7% "Fundamentos" y 81,6% "Intervención") valoran positivamente las actividades.

Siguiendo la línea de la anterior pregunta, se les plantea si las referencias de los materiales de apoyo, para la resolución de las guías de trabajo autónomo, son adecuadas, suficientes, útiles y claras *(ADECUACIÓN MATERIAL)*. Para un 76,4% de los estudiantes el material brindado para dar solución a las guías es suficiente y adecuado, mientras que un 23,6% lo consideran insuficiente.

Al observar las respuestas de los estudiantes en función de la materia, gráfico 3, las respuestas de ambos grupos se asemejan; ya que un 77% de "Fundamentos" y un 75% de "Intervención" consideran que los textos, glosarios y referencias aportadas para la resolución de las guías ha sido la acertada, pero sigue existiendo un tanto por ciento importante en ambos grupos que no coinciden con esta opinión, manifestando que los materiales y referencias aportadas no son útiles o suficientes para dar solución a las guías, representando en cada materia un cuarto de la población participante (23% de los estudiantes de "Fundamentos" y 25% de los estudiantes de "Intervención").

Las preguntas 10 y 11 se dirigen a valorar la opinión que nuestros estudiantes tienen sobre la corrección y revisión de las guías, así como su posterior utilización y aprovechamiento para el estudio del tema. Para el 65% del total de los estudiantes, el proceso seguido para la revisión y posterior corrección de cada una de las guías, ha sido acertado, mientras que un 35% afirma no estar del todo satisfecho con éste; estos datos nos harían reflexionar sobre la mejora del proceso seguido. Los resultados obtenidos en la pregunta 11, confirman que un porcentaje muy alto, un 78%, afirman haber sacado provecho de la realización de las guías para el posterior estudio de los temas, mientras que un 22% afirma lo contrario. Por lo tanto, la mayoría considera que la realización de las guías resulta provechosa y beneficiosa para el posterior estudio de los temas.

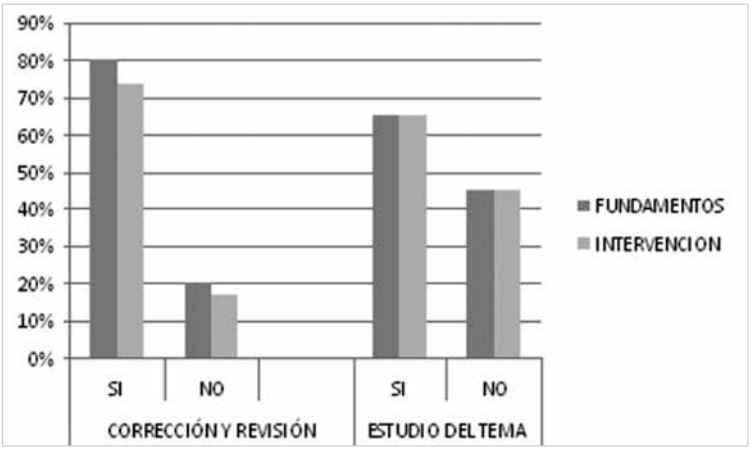


Gráfico 4. Adecuación de la corrección, revisión de las guías y estudio del tema.

Como podemos observar en el gráfico 4, la diferencia de opiniones entre estudiantes de la materia de "Fundamentos" y los estudiantes de la materia de "Intervención" es mínima para la pregunta 10 (CORRECCIÓN Y REVISIÓN) y nula para la pregunta 11 (ESTUDIO DEL TEMA). Por lo tanto, son los estudiantes de "Fundamentos" los que tienen mayor satisfacción en cuanto a la corrección y revisión de las guías (un 80% de afirmaciones frente a un 20% de negaciones), aunque son próximas las respuestas de los estudiantes de "Intervención" (73% de afirmaciones y 17% de negaciones).

Por lo tanto, ambos grupos de estudiantes, sin grandes diferencias, coinciden en considerar adecuado el proceso de revisión y corrección de las guías, siento ésta y su realización óptima y provechosa para la aclaración de dudas sobre los temas.

Por último, se les plantean a los estudiantes tres cuestiones dirigidas a valorar la utilidad de las guías como herramienta de estudio, para la preparación de exámenes y, en último lugar, la realización de resúmenes. Recordemos que en este caso las respuestas son de escala likert, de cinco grados, que van desde Nada útil a Muy útil.

Las respuestas obtenidas de nuestros estudiantes reflejan que las guías de trabajo autónomo son consideradas útiles-bastante útiles por el 66,93%, como herramienta de estudio, siendo un porcentaje mínimo, un 6%, el que las consideran nada útil.

En cuanto a la utilidad de las guías como apoyo o ayuda para la preparación de exámenes, sigue siendo manifiesta su valoración, pues un 37% las considera útiles y un 35% bastante-muy útil y el resto algo útil. Si unificamos estos datos podemos comprobar como 94% de los estudiantes coinciden en considerarlas útil; siendo de nuevo solamente el 6% de los participantes los que manifiestan que las guías no son útiles para la preparación de exámenes.

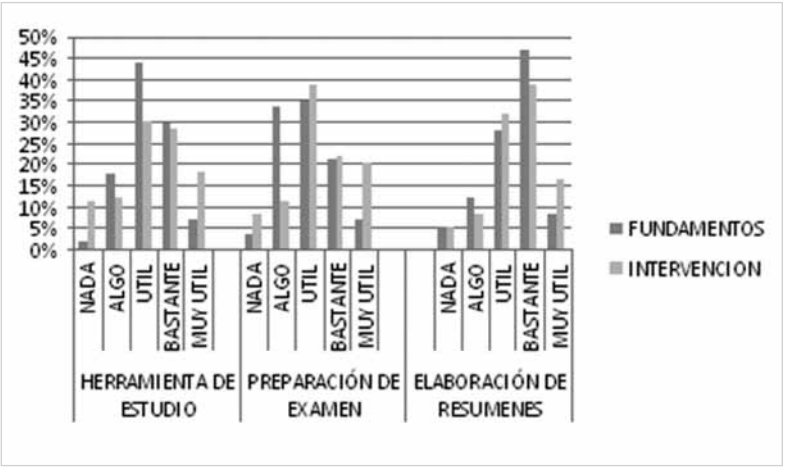


Gráfico 5. Utilidad de las guías para el estudio, preparación de exámenes y elaboración de resúmenes.

Por último, sobre la utilidad de las guías para la realización de resúmenes, los resultados muestran que para la mayoría, un 95% de los estudiantes, son útiles para la realización de resúmenes; eso si en mayor o menor grado, pues un 55% las considera bastante o muy útiles, un 30% las consideran útiles, otro 10% las consideran algo útil, y solo un 5% optan por no considerarlas útiles para la realización de resúmenes.

6. Discusión de resultados y conclusiones

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente y eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les dirija a alcanzar los resultados estimados (Biggs, 2006). Y es cierto, que la mayoría de las metodologías didácticas que se aplican en las aulas universitarias actualmente

en este nuevo espacio educativo, buscan que los estudiantes "aprendan a aprender", que comprendan los contenidos de las materias en lugar de memorizarlos, siendo así la guía de trabajo autónomo no sólo una herramienta apropiada al nuevo contexto universitario, sino un *"planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo"* ofreciendo así, *"un secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzcan inexorablemente al aprendizaje"* (Camacho, 2007, p. 49), objetivo tan ansiado por el profesor y el estudiante.

En este tipo de metodología es más importante determinar qué debe aprender el estudiante que lo que debe hacer o hace el profesor (Biggs, 2006). Desde nuestra experiencia, el trabajar con la guía de trabajo autónomo y fomentar a través de sus actividades, la indagación, el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, etc., ha permitido que los estudiantes desarrollen una serie de competencias que les serán de gran utilidad para su futuro profesional y que les permitirán enfrentarse con éxito a los desafíos que conlleva los nuevos paradigmas educativos que implica el Espacio Europeo de Educación Superior y, por supuesto, los retos que les plantee la Sociedad del Conocimiento. Resultando para nosotros de gran satisfacción, ya que un porcentaje muy alto de nuestros estudiantes no conocían las guías de trabajo autónomo antes de la puesta en práctica de éstas, sólo un tercio de los estudiantes de segundo curso las había usado con anterioridad en otra materia, y al final del cuatrimestre todos los estudiantes las consideran un recurso útil tanto para el estudio, la preparación del examen, como para la realización de resúmenes.

Otro aspecto a valorar ha sido la facilidad o dificultad de acceso a las guías de cada una de las materias; coincidiendo con estudios similares (Caurcel, García, Rodríguez y Romero, 2009; Romero y Crisol, 2009), la mayoría de los estudiantes afirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que para un poco más de un cuarto de la muestra no resultó fácil el acceso a éstas. Este resultado tiene dos lecturas, por un lado que las guías únicamente se encontraban en la plataforma Moodle y es necesario el acceso a internet para su descarga y, por otro, que algunos alumnos no había usado con anterioridad la plataforma en ninguna asignatura, con las dificultades que para su manejo conlleva este desconocimiento.

Para la realización y corrección de las guías de cada tema se estimó dos sesiones, ya que estudios desarrollados con anterioridad estiman que dos sesiones es el tiempo idóneo para la realización de cada guía (Caurcel, et al., 2009). Y así lo confirman nuestros datos, pues solo un cuarto de los estudiantes consideraron insuficiente

el tiempo; aunque en las dos materias se da el mismo porcentaje de personas para las que el tiempo dedicado no es suficiente, lo que nos invita a analizar y evaluar el contenido de cada guía para comprobar si la realización de algún tema concreto requiere más de dos sesiones. Pues puede deberse, como en estudios anteriores a "*que el tiempo estimado para la resolución de cada guía dependa en gran parte del tema y de su dificultad"* (Romero y Crisol, 2009, p. 4), comprobándose que en ocasiones fuesen necesarias más sesiones de las estimadas (Caurcel et. al., 2009).

En cuanto a la claridad y precisión de las actividades que conforman la guía de trabajo autónomo, la mayoría de los estudiantes considera que están formuladas de forma clara y precisa; por lo que se rechaza, que la necesidad de más tiempo sea por incomprensión de las tareas.

Respecto al contexto donde se desarrollan las guías, fuera del aula, más de la mitad de los estudiantes lo consideran adecuado; pero existe un porcentaje considerable que prefiere trabajar en el aula. Aunque es cierto que las aulas donde se desarrollan estas dos materias no están preparadas en cuanto a mobiliario y características para poder trabajar flexiblemente ni en grupos (pues mesas y sillas están alineados por filas y atornillados al suelo, lo que dificulta la movilidad) parece ser que la disponibilidad del profesor, para resolver dudas, y el espacio y tiempo donde poder trabajar con acceso a internet prima sobre los otros inconvenientes.

De la resolución de las guías de forma grupal, parece no haber acuerdo en que sea ésta la mejor forma de trabajo, ya que un poco más de la mitad en la signatura de primero y casi un tercio en la de segundo prefieren realizarla de manera individual; hemos constatado que esta preferencia se debe a las circunstancias personales y laborales de algunos de nuestros participantes, que les impide trabajar de forma grupal, unido a la falta de espacios y tiempos para reunirse y trabajar en grupo. En estudios similares, Caurcel et al. (2009), encontraron también respuestas discrepantes en cuanto a la forma de trabajar, pero a diferencia de este estudio el porcentaje era menor y se valoraba en mayor grado la riqueza y significatividad del trabajo grupal de las guías.

Sobre los textos que se referencian en las guías para su resolución, la mayoría de los estudiantes considera que todo el material que se les ha brindado es suficiente y adecuado para resolver las cuestiones planteadas a lo largo de cada guía.

Atendiendo a la adecuación de los contenidos de los temas de las actividades que conformaban cada guía, más de tres cuatros de los estudiantes, sin distinciones

entre materias, afirman que las actividades propuestas para la guía de cada uno de los temas están totalmente relacionadas con el contenido de éste.

De las respuestas obtenidas sobre la revisión y corrección de las guías y su posterior aprovechamiento para el estudio del tema, un tercio de los estudiantes no está satisfecho con el proceso seguido; lo cual nos hace reflexionar sobre éste y proponer futuras mejoras. Aunque, como indica el ítem once (ESTUDIO DEL TEMA), la mayoría considera que la realización de las guías ha sido beneficiosa para el estudio posterior de los temas.

Por último, sobre la valoración que los estudiantes han hecho de las guías como herramienta de estudio, para la preparación de exámenes, así como para la realización de resúmenes, se confirma que éstas son útiles en los tres casos.

En definitiva, podríamos confirmar, que aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, los estudiantes de las dos materias, de los estudios de Logopedia, consideran que las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles además reflexionar sobre los conocimientos.

7. Referencias bibliográficas

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. ISBN. 84-277-1398-3.

Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (2), 70-86.

Buendía Eísman, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio*, 20/21, 87-100.

Camacho Pérez, S. (2007). *Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas*. Recuperado el 15/08/ 2011de http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf

Caurcel, M. J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los estudiantes sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Profesorado. Revista de curriculun y formación del profesorado*, 13 (1), 305-319.

Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis. ISBN. 84-773-8420-7.

Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 2005, 34, 572-580.

Cox, B. F. (2003). The relation between creative and self-directed learning among adult community college students. *Dissertation Abstracts International*, 63 (7-A), 24-33.

Crisol, E. (2009). *Participación, opinión y expectativas de los estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Suficiencia Investigadora. Universidad de Granada.

De Miguel Díaz, M. (Coord.). (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 978-84-206-4818-7.

Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla. ISBN. 84-7133-749-5.

Fabra, M. L y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós. ISBN. 84-4931-003-2.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. ISBN. 84-3130-673-4.

García, A. y Rodríguez, A. (2008). Las guías de trabajo autónomo en la universidad. En A. Rodríguez, A. Fuentes, M. J. Caurcel Cara y A. Ramos García (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo* (pp. 95-116). Madrid: EOS Universitaria.

Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro. ISBN. 9788480638753.

Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro. ISBN. 84-8063-766-8.

Leon, M. J., et al. (2010). *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente*. Madrid: Ministerio de Educación.

López López, M. C. (2007). Evaluar en la universidad y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. C. López López, *Evaluación de los procesos de*

enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior (pp. 11-28). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias y prácticas de los estudiantes. *EDUCAR*, 33, 59-71.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. ISBN. 84-2054-163-X.

Monera-Olmos, M. L. (2006). *Las guías de trabajo como recurso facilitador del aprendizaje del estudiante universitario*. Recuperado el 08/06/2011 de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=207&Itemid=8

Romero, M. A, Gijón, J. y Crisol, E. (2010). La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con Cmap Tools. En A. Pérez, *Reinventar la profesión docente* (pp. 1-12). Málaga: Universidad de Málaga.

Romero, M. A. y Crisol, E. (2009). La guía de trabajo autónomo en la experiencia ECTS de la Titulación de Logopedia. En M. Cerezo y R. Grau (eds.), *Los Nuevos Títulos de Grado: Retos y Oportunidades* (pp. 125-126). Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Sáenz Barrio, O. (1999). El trabajo autónomo. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General* (pp. 271-308). Madrid: Anaya.

Sáenz Barrio, O. (1994). Métodos autodirectivos e individualizados. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 341-379). Alcoy: Marfil.

Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J. L. (2003). Enfoque didáctico para la individualización. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 247-272). Madrid: Prentice Hall.

Notas

1. Las metodologías activas son necesarias para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

PLANIFICAR POR COMPETENCIAS CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Teresa Terrón Caro y Mª Rocío Cárdenas Rodríguez

RESUMEN

La experiencia presentada en este artículo recoge el resultado de varios años de innovación docente en la asignatura de "La educación social ante la diversidad cultural" que se imparte en 2º curso del Grado en Educación Social y en el Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
La finalidad principal de la experiencia ha sido diseñar, implementar y evaluar metodologías docentes innovadoras para la formación de competencias con un enfoque intercultural en Educadores/as Sociales, abordando la dimensión cognitiva, afectiva y comportamental de la competencia intercultural de una forma práctica.

Palabras clave: innovación docente, competencia, interculturalidad, planificación, evaluación.

TITLE: TO PLAN FOR COMPETENCES WITH AN INTERCULTURAL APPROACH

ABSTRACT

The experience presented in this paper includes the result of several years of educational innovation in the subject "Social education in the face of cultural diversity" which is taught in 2nd year of the degree course in Social Education and in the Dual Degree course in Social Education and Social Work at the University Pablo de Olavide, Seville.
The main purpose of the experience has been to design, implement and evaluate innovative teaching methods for competence training of Social Educators with an intercultural approach, addressing the cognitive, affective and behavioral dimension of the intercultural competence in a practical way.

Keywords: educational innovation, competence, intercultural, planning, evaluation.

Correspondencia con las autoras: Teresa Terrón Caro. Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. mttercar@upo.es. Mª del Rocío Cárdenas Rodríguez. Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. mrcarrod@upo.es.
Original recibido: 11-10-11. Original aceptado: 16-01-12

1. Introducción

En el desarrollo del artículo presentamos una experiencia de innovación docente que se enmarca en un proyecto de innovación[1] desarrollado durante el curso académico 2010-2011, tanto en el Grado de Educación Social como en el Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, concretamente en 2º curso. Siendo éste el primer curso que se imparte la asignatura *La Educación Social ante la Diversidad Cultural*, en la cuál hemos llevado a cabo la experiencia.

Consideramos pertinente destacar que desde hace más de tres cursos académicos venimos trabajando en el diseño de esta asignatura. Durante estos años hemos elaborado materiales de estudio centrando el aprendizaje en competencias, diseñando casos prácticos para trabajar la resolución de problemas con el alumnado, así como instrumentos de evaluación coherentes con la metodología seguida. Y siempre, con el horizonte de irnos adaptando al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En el proceso de diseño curricular de la asignatura, el alumnado durante estos años ha sido, y sigue siendo en el curso 2011-2012, un agente clave. Desde el primer día de clase se convierte en protagonista tanto de su aprendizaje como de la mejora y perfeccionamiento de la metodología y recursos que venimos planteando.

La finalidad principal del proyecto que presentamos ha sido diseñar, implementar y evaluar metodologías docentes innovadoras para la formación de competencias interculturales en Educadores/as Sociales.

La competencia intercultural va a ser o es ya, un elemento clave en el logro profesional de los educadores/as sociales ya que les supondrá un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales. En esta línea coincidimos con Aneas Álvarez (2005, p. 2) al afirmar que:

> *(…) aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como "hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales". Pero esta capacidad, comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales.*

2. Aproximación conceptual

En el siguiente apartado pasamos a delimitar algunos conceptos que sustentan el diseño de la experiencia de innovación que presentamos.

2.1. Interculturalidad

El término intercultural es un término en gestación, elaborándose al menos desde cuatro campos del pensamiento social: la educación, comunicación y mediación interculturales como formulaciones específicas, y en un plano más general como proyecto socio-político e incluso como ideal asociacionista.

> *"La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente"* (Tubino, 2004, p. 3).

La propuesta intercultural se centra en el contacto y la influencia recíproca. También promueve una valoración positiva de la interacción entre culturas. Y tiene entre sus premisas que las culturas no son estáticas, sino dinámicas, y se enriquecen y dinamizan como consecuencia de la interacción entre culturas, de la interculturalidad.

Por ello, entendemos por interculturalidad al proceso resultante de la relación, el contacto, el encuentro, el choque entre culturas diversas, por el cual los individuos y grupos interaccionan entre sí como miembros de culturas diferentes. Las relaciones interculturales parten de la idea de que todos somos productos interculturales, que somos una mezcla de características personales y de un entorno social que recibe las aportaciones de muchas culturas diferentes. La interculturalidad entonces consiste en una invitación a definir nuestra propia identidad.

La interculturalidad defiende la valoración de todas las culturas y la necesidad de interacción entre ellas como fuente de enriquecimiento; asimismo, reconoce el derecho de cada grupo a mantener su propia cultura y a evolucionar, teniendo muy claro que diferencia no es igual a deficiencia.

Para que la interculturalidad sea una realidad es necesaria una educación intercultural, para educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que viva. La diversidad cultural es un aspecto enriquecedor para todos, tanto para nuestras generaciones como para las futuras,

reconociéndola y valorándola como patrimonio de la humanidad (Terrón, 2010). Sin embargo, debemos ser conscientes de que no se trata de una tarea fácil, pues:

> *"La interculturalidad no es tanto sobre el contenido, ni sobre saber exactamente cómo una persona de una cultura en particular se comportaría en una situación en particular, es más acerca de la forma, un método, desplegar respeto, o una manera de conocer y entender las diferencias de otras personas"* (Baumgartil y Milojevi, 2009, p. 95).

2.2. Planificar por competencias

Son numerosas las definiciones que se le han ido otorgando a este concepto, entre las que consideramos oportuno destacar las siguientes:

- La Organización Internacional del Trabajo (OTI) la define como la capacidad de un/a trabajador/a de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado.
- Perrenoud (2000) se refiere a la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentarse a un tipo de situaciones.
- El Instituto Nacional de las Cualificaciones (1999) define las competencias como el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.
- Y el Informe Final del Proyecto Tuning, concibe las competencias como:

  "Conocer y comprender *(conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender),* ***saber cómo actuar*** *(la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones)* ***saber cómo ser*** *(los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)"* (Gonzales y Wagenaar 2003, p. 80).

Todas estas definiciones nos vienen a determinar que las competencias no son la suma de los contenidos conceptuales proporcionados por los sistemas educativos tradicionales. A estos conocimientos hay que añadirle una serie de habilidades, actitudes y comportamientos en una situación determinada, o expresados en la forma en que una persona afronta un problema concreto de trabajo, posibilitando a la persona adaptar su formación a las características de un puesto de trabajo para desarrollar las funciones de la forma más adecuada al mismo.

Coincidimos con Jose María Ruiz (2010, p. 445-446), al poner de manifiesto que algunas de las características que deberían estar presentes en las competencias de una asignatura son: su relación con la parte dinámica y de intervención, su desarrollo en un determinado contexto, contemplar diferentes saberes, focalizada en problemas concretos, debe partir del principio de la educabilidad y se puede apreciar un enfoque holístico de la realidad cambiante. Ciertamente, dichas particulares deben estar presentes tanto en el diseño de las competencias como en la metodología y estrategias utilizadas por el profesorado para un buen desarrollo de las mismas.

A continuación presentamos la selección de competencias, tanto generales como específicas, que se van a trabajar durante todo el curso académico en la asignatura donde desarrollamos la experiencia. Estas competencias han sido seleccionadas de la Memoria Verifica del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. Igualmente hemos diseñado los Resultados de Aprendizaje (RA) con enfoque intercultural, que esperamos que el alumnado consiga al finalizar la asignatura.

Con la consecución de dichos resultados, consideramos que el alumnado habría mejorado la dimensión cognitiva, afectiva y comportamental que integran la competencia intercultural (Rodrigo, 1997 y 1999), a saber:

- Cognitiva: exige un aumento de conocimientos tanto teóricos sobre la temática como de las personas con las que tenemos que intervenir. Esta dimensión también hace referencia al conocimiento de personas de otras culturas como de nosotros mismos.
- Afectiva: se desarrolla fundamentalmente a través de la empatía (que nos facilita comprender mejor el punto de vista del otro) pero que exige también desarrollar una capacidad para manifestar emociones positivas frente al otro diferente.
- Comportamental: en la medida en que la competencia intercultural proporciona habilidades para adecuar el comportamiento individual al contexto en el que se desarrolla. En esta dimensión es muy importante la comunicación verbal y la no verbal.

Una de las características principales de nuestra sociedad actual es la complejidad en su configuración humana, resultado de la interacción de personas, grupos, etnias, culturas, etc., dentro de unas coordenadas espacio-temporales concretas y, a la vez, cambiantes y condicionadas por los aspectos sociopolíticos del momento que determinan, en la mayoría de las ocasiones, nuevas perspectivas de nuestra realidad social.

	Competencias	**Resultados de Aprendizaje** (Al finalizar esta asignatura se espera que el estudiante sea capaz de…)
Generales	Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	…planificar una propuesta de intervención socioeducativa para la atención a la diversidad con un grupo destinatario previamente seleccionado. …defender la propuesta planteada justificándola de forma razonada y argumentando sus respuestas.
	Respecto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen.	…considerar que la diversidad y el intercambio entre grupos y culturas suponen un enriquecimiento para todos/as.
	Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.	…resolver casos prácticos desde un prisma interdisciplinar y analizando el fenómeno en cuestión de forma crítica y autocrítica. …presentar y destacar los aspectos positivos y los mejorables del trabajo presentado en la resolución de casos prácticos.
Específicas	Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.	…conocer y comprender de forma crítica los contenidos epistemológicos en relación a los conceptos y términos afines a Educación Social y Diversidad. …defender las teorías y experiencias más relevantes orientadas a la educación en y para la diversidad. …reflexionar sobre las diferencias entre educación compensatoria, educación multicultural y educación intercultural.
	Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.	…interpretar y explorar la diversidad humana, principalmente en sus facetas social y cultural. …analizar y valorar las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales para identificar modelos educativos y pautas de actuación. …evaluar la realidad de la práctica educativa intercultural a nivel internacional y nacional. …identificar recursos y materiales interculturales que se pueden aplicar a la práctica educativa. …trabajar en equipo de forma profesional y con un compromiso ético.
	Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.	
Otras competencias	Capacidad para trabajar en equipo.	…identificar los roles desempeñados en el grupo de trabajo que se haya conformado para resolver los casos prácticos propuestos. …delimitar las tareas de los componentes del grupo dentro del equipo de trabajo.

Tabla 1. Competencias y Resultados de Aprendizaje

La diversidad humana se proclama como el gran eje vertebrador por donde bascula todo tipo de acción social, ya sea en relación con la promoción de las propias personas, como la propia dinámica de los grupos humanos que interaccionan entre sí.

En relación a las necesidades planteadas por la sociedad y los grupos que la conforman, el complejo fenómeno de la inmigración supone un gran reto que debe afrontar nuestra sociedad a la hora de establecer las "pedagogías sociales" y formas de intervención en relación a esas necesidades, cada vez más emergentes y vitales, que derivan de las distintas situaciones y contextos de este nuevo panorama sociocultural.

La Educación supone el elemento prioritario y catalizador de todo proceso de socialización, tanto en lo referente a la educación formal como a la no formal. Así la Educación Social toma protagonismo en los contextos donde la dinámica sociocultural lleva aparejado procesos educativos caracterizados por ambientes culturales diversos y multiculturales.

El/La Educador/a Social debe ser el/la profesional, que a la luz de su proceder como dinamizador social, tome protagonismo en relación con: primero, actuación-intervención hacia las necesidades y demandas generales que se le exige para optimizar el desarrollo y bienestar comunitario; y segundo, aquellas que les son propias a la hora de atender estos contextos multiculturales y que evidencia como elemento diferenciador, por el propio perfil profesional, el asumir, en su caso, las competencias en la mediación sociocultural-intercultural.

3. Planificación metodológica

En el siguiente apartado nos centraremos en describir y analizar el proceso metodológico seguido para la adquisición de las competencias de la asignatura, especialmente en los espacios de aprendizajes destinados a abordar las tres grandes dimensiones de la competencia intercultural de una forma práctica.

En base a la catalogación de asignaturas de la Universidad Pablo de Olavide para los nuevos Grados (inspirada en el modelo de la Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas) la asignatura donde desarrollamos la experiencia consta de dos modelos de actividad docente.

A. Enseñanzas Básicas (EB), que se imparte en un grupo de 60 estudiantes donde se trabajan fundamentalmente la enseñanza teórica, conceptos esenciales de

la disciplina o fundamentos metodológicos, utilizando para ello conferencias, clases magistrales, debates en gran grupo… y

B. Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD), que son, desde nuestro punto de vista, el espacio de aprendizaje más apropiado para el fin que perseguimos en esta experiencia: abordar las tres grandes dimensiones de la competencia intercultural de una forma práctica. Ya que la actividad docente se imparte sobre grupos reducidos, de 20 estudiantes y se trabajan los contenidos teóricos a través de análisis de contenidos legislativos, estudios de casos y resolución de los mismos, posicionamiento ante dilemas éticos, role play, etc.

Seguidamente exponemos las estrategias metodológicas y de planificación propuestas en la asignatura.

3.1. Diseño de equipos de trabajo para el desarrollo de la asignatura.

Con la intención de formar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, la creación de equipos de trabajo ha sido una clave principal para el desarrollo de competencias profesionales. Tal y como nos indican López y Cárdenas (2007, p. 16), para un profesional es importante impulsar el trabajo en equipo e interdisciplinar *"donde cada profesional aporte su rol adoptando una posición flexible"*. Los equipos de trabajo se han formado durante la primera semana de curso y tienen las siguientes características:

- Equipos de trabajo de 4 miembros fijos y permanentes durante toda la asignatura, no pudiéndose modificar sus miembros salvo causa justificada.
- Los equipos de trabajo tenían que establecer normas de funcionamiento por escrito. Dichas normas son publicadas en la Webct de la asignatura y constituyen una herramienta educativa que facilita el desarrollo del aprendizaje y la comunicación entre alumnado y profesorado. Las normas de funcionamiento más comunes fueron las siguientes: escucha activa de todos los miembros del equipo, participación, cooperación entre los miembros, no faltar a clase, no plagiar, cumplir con las tareas y con los plazos. Durante el curso se le ha pedido a los equipos de trabajo que evaluaran el cumplimiento de sus normas con el fin de revisar el compromiso de cada miembro con su equipo de trabajo.
- El reparto de roles entre los miembros ha sido de las actividades mejor evaluadas por el alumnado. Los equipos de trabajo tenían que repartir roles, pudiendo ser roles permanentes para cada miembro o cambiándolos en cada

actividad. Les pedimos a los equipos de trabajo que para cada actividad tenían que nombrar dentro del equipo los siguientes roles:

- o Coordinador. Encargado de coordinar al equipo para realizar cada tarea.
- o Controlador del tiempo. Una persona del equipo debe encargarse de controlar el tiempo en las actividades que desarrollen en clase y de tener presente los plazos de entrega para las actividades a desarrollar fuera del aula.
- o Encargado de revisar la Webct para comprobar anuncios y comunicaciones de última hora.
- o Portavoz. Este rol es el único que se exige sea cambiante ya que todos los miembros de los equipos de trabajo deben presentar en alguna ocasión el trabajo realizado.

- Cada equipo de trabajo recoge por escrito en un formulario todos los aspectos antes indicados (miembros que lo integran, normas de funcionamiento y compromisos de trabajo, roles y tareas a desempeñar y la fecha) que firman a modo de Contrato de Trabajo.
- En la Webct de la asignatura disponen de un espacio concreto a través del cuál pueden comunicarse y facilitar los espacios de encuentro en las tareas de trabajo autónomo.
- Los equipos de trabajo deben redactar Actas de cada reunión donde se reflejen las actividades realizadas y los acuerdos tomados.

3.2. Planificación de la docencia en las EPD.

A lo largo del curso académico y según el modelo docente de nuestra asignatura, contamos con 12 sesiones de EPD de una hora y media cada una de ellas. Las cuales planificamos con el objeto de ir aplicando a la práctica los contenidos teóricos que se van presentando en las sesiones de Enseñanzas Básicas, con la finalidad de adquirir las habilidades necesarias para resolver situaciones y casos en la vida profesional.

En este sentido, se han elaborado una serie de actividades para poder adquirir habilidades, destrezas y actitudes ante situaciones relacionadas con la diversidad cultural. Cada actividad cuenta con una ficha resumen que se le facilita al alumando previamente con las pautas a seguir, objetivos que pretendemos alcanzar, así como la secuenciación del tiempo estimado para el desarrollo de la actividad. Las actividades desarrolladas durante el curso académico en las EPD son las siguientes (Tabla 2):

Contenido del curso	EPD	
	Título	**Resumen**
BLOQUE I: Fundamentación social y teórica: realidad multicultural y educación intercultural - Diversidad cultural, diferencia y desigualdad. Conceptos básicos. - La sociedad de la globalización y la diversidad cultural. - Actitudes ante el fenómeno migratorio: estereotipos, prejuicios, etnocentrismo, racismo y tolerancia. - Multiculturalismo e Interculturalismo.	EPD 1: "Racista yo".	A través de una serie de viñetas con escenas propias de la vida común se pretende que el alumnado reflexione y debata sobre el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el prejuicio y los estereotipos.
	EPD 2: Construyendo tu identidad cultural.	Las sociedades actuales son cada vez más diversas culturalmente, la diversidad cultural es un hecho y con ello se pone en tela de juicio el concepto de identidad cultural. En esta EPD se le pide al alumnado que reflexione sobre su identidad cultural e intente definirla. Se utiliza el aprendizaje cooperativo (técnica del puzzle) para leer y reflexionar sobre este concepto. Posteriormente se le pide al alumnado que plantee dos preguntas sobre la identidad cultural a los compañeros. Dichas preguntas deben motivar el debate en el aula.
BLOQUE II: Modelos de intervención sobre la realidad multicultural. - Modelo asimilacionista. - Modelo multiculturalista. - Modelos interculturalista. - la atención a la diversidad cultural en la Unión Europea.	EPD 3: Análisis de contenido de la Ley de Extranjería.	El análisis de la Ley de Extranjería nos lleva a la reflexión sobre los derechos y deberes de los extranjeros en nuestro país y nos lleva a determinar qué tipo de inserción tienen los extranjeros en España. A su vez, ayuda al alumnado a reflexionar y debatir sobre las diferencias entre aquellos extranjeros que se encuentran en situación regular y los que se encuentran en situación irregular.
	EPD 4: Libertad religiosa en la sociedad actual.	El uso de los símbolos religiosos y la puesta en práctica de tradiciones, costumbres de grupos minoritarios, es un tema a debate en la sociedad actual. Los/as educadores/as sociales deben conocer y reflexionar sobre los aspectos y consecuencias en las sociedades. Para ello, se le entrega al alumnado documentación sobre el Anteproyecto de Ley de libertad religiosa, documentación sobre cómo se implementa este hecho en otros países de la UE y algunos casos prácticos. Con toda la documentación se le pide al alumnado que se posicione en cada caso y le de solución a los mismos.
	EPD 5: Conferencia sobre el uso del velo islámico.	La experiencia de profesionales y expertos en diversidad cultural e intercultural es una aportación importante para el proceso de adquisición de competencias ya que les ofrece la oportunidad de conocer casos reales y la práctica profesional en este ámbito. Para ello se imparte una conferencia sobre el uso de símbolos religiosos y la presencia de expertos profesionales en educación intercultural.
	EPD 6: Documental Promises y análisis de los modelos de gestión de la diversidad cultural en el documental.	En el documental "Promises" se observa claramente la relación entre dos culturas diferentes estando presente el modelo multicultural. Se le pide al alumnado que determine qué modelo de gestión de la diversidad cultural está presente en el documental y que señale las características del mismo. De esta forma se pretende que el alumnado reflexione e interiorice los conocimientos teóricos expuestos en las EB.

Contenido del curso	EPD	
	Título	**Resumen**
BLOQUE III: La educación intercultural en la escuela. - La educación intercultural en la Unión Europea. - Manifestaciones de la diversidad en el centro escolar. - Enfoques y modelos de gestión. - La escuela inclusiva.	EPD 7: La educación intercultural en la escuela. Análisis legislativo.	Es importante que el alumnado conozca la normativa que regula y gestiona la diversidad cultural en los centros escolares, y para ello se realiza un análisis de contenido legislativo tanto a nivel nacional como autonómico. De ahí se desprenden las acciones que se llevan a cabo en los centros escolares para atender la diversidad cultural.
	EPD 8: Cómo se organizan las escuelas inclusivas. Adaptaciones curriculares, metodología y papel del alumnado, centro educativo, familia y comunidad.	Con esta práctica analizamos el modelo de escuelas inclusivas, las implicaciones pedagógicas, en la organización, en los materiales, en el currículum, en los docentes y en el resto de comunidad educativa.
	EPD 9: Estudio de casos de experiencias reales de escuelas inclusivas.	Para conocer la aplicación práctica y sus consecuencias en las escuelas se le pide al alumnado que analice experiencias basadas en la inclusión y determine los aspectos positivos y negativos así como los límites de las escuelas inclusivas.
BLOQUE IV: La educación social ante la diversidad cultural. El papel de los/as educadores/as sociales. - La mediación intercultural. - El/la educador/a social en el ámbito educativo. Ámbitos de intervención y funciones.	EPD 10: La mediación intercultural. Casos y role pay.	La mediación tiene entre sus funciones prevenir y resolver los conflictos, entendiendo el conflicto como algo positivo y necesario en las sociedades pluralistas. Por ello, es importante que el alumnado ponga en práctica estrategias para llevar a cabo le mediación intercultural, ya que es uno de los ámbitos profesionales de los/as educadores/as sociales.
	EPD 11: Exposición del trabajo grupal.	Presentación en clase del trabajo de investigación. En esta EPD se valora la presentación en público y defensa de su trabajo ya que la comunicación es una de las herramientas de trabajo más importante de los/as educadores/as sociales.
	EPD 12: Exposición del trabajo grupal.	

Tabla 2. Planificación de las EPD

3.3. Evaluación por competencias.

El esfuerzo realizado para la planificación y puesta en práctica de las competencias debe completarse con el reconocimiento de la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se corresponde con el tiempo que le dedicamos a la planificación de los instrumentos para dicha evaluación.

Tradicionalmente se ha utilizado la evaluación para etiquetar/calificar al alumnado, utilizarlo para castigar o premiar al estudiante, como técnica para medir los resultados, etc. Sin embargo, el concepto de evaluación por competencias tiene un significado y unas consecuencias para la enseñanza distinta del tradicional.

Tobón (2006, p. 235) destaca el concepto de evaluación de competencias como valoración para subrayar que *"es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden"*. Según él *"la valoración consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, los docentes, las instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias"*.

Este concepto de evaluación implica una reorientación del concepto tradicional de evaluación, ya que el principal objetivo de la evaluación por competencias no puede centrarse en valorar si el estudiante sabe sobre una determinada materia, sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia. En línea con López Ruiz (2011, p. 283) debemos valorar el aprendizaje auténtico del alumnado, *"aquellos conocimientos y habilidades verdaderamente adquiridos por los alumnos que son capaces de aplicarlos en la resolución de problemas complejos en diferentes contextos y situaciones más o menos próximas al mundo laboral y a la vida cotidiana"*.

En este contexto, el proceso de evaluación por competencia vendría guiado por:

- Establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir valorar el logro de una determinada competencia.
- Seleccionar las estrategias de evaluación necesarias para obtener evidencias del logro. Es decir, elegir el tipo de evaluación que se va a aplicar (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación), así como las técnicas e instrumentos que se aplicarán para recoger información sobre el logro obtenido en el desarrollo y adquisición de las competencias, tanto en el saber del conocimiento (saber), como en el desempeño (saber hacer), como en el comportamiento (saber ser). Esto se puede hacer a través de instrumentos como pruebas escritas, ejercicios, exposiciones, estudios de casos, trabajo en equipo, etc.
- Análisis de la información y posterior comparación con la situación inicial del estudiante y con los estándares de rendimiento previamente establecidos.

- Determinar el grado de competencia que ha alcanzado el estudiante ya que el dominio de una competencia no puede ser igual en todos los estudiantes, este logro puede graduarse desde la ausencia de la competencia hasta el desarrollo pleno de la competencia.

En lo que a nuestra experiencia se refiere, a lo largo del curso hemos aplicado los ***instrumentos de evaluación de competencias interculturales*** así como las rúbricas diseñadas en el curso 2010-2011.

A continuación exponemos las estrategias e instrumentos de evaluación diseñadas:

A. Evaluación de las competencias adquiridas en las actividades de EPD mediante rúbricas. Cada actividad se ha evaluado con una rúbrica la cual era conocida por el alumnado con antelación (Tabla 3).

Nivel 1 **Insuficiente**	**Nivel 2** **En la media**	**Nivel 3** **Sobresaliente**
Presenta las ideas de forma superficial	Presenta las ideas de forma racional pero sin argumentarlas	Presenta las ideas de forma racional y argumentadas
Lenguaje inadecuado para un ensayo	Lenguaje adecuado y utiliza solo un término de los trabajados en clase	Lenguaje adecuado, utilizando más de un término de los trabajados en clase
No reflexiona sobre las ideas presentadas	Reflexiona sobre las ideas presentadas sin llegar a ser crítico y analítico	Reflexiona, es crítico y analítico respecto a las ideas presentadas
No utiliza citas científicas	Utiliza citas científicas de dos fuentes como máximo	Utiliza citas científicas de más de dos fuentes de información y sigue las normas para citarlas indicadas en la asignatura

Tabla 3. Ejemplo de rúbrica

B. Autoevaluación por parte del alumnado sobre la adquisición de las competencias y evaluación de las actividades diseñadas para la mejora de las mismas en los próximos cursos académicos. Este tipo de evaluación es muy importante si pretendemos que el alumnado desarrolle una serie de competencias que les ayuden a potenciar el pensamiento crítico sobre el proceso que han seguido

en el desarrollo de su aprendizaje y los resultados adquiridos en el mismo (Andreu-Andrés, 2009).

Para ello se diseñó una plantilla de evaluación que cada estudiante debía de cumplimentar al final de cada actividad de EPD. En el diseño de dicha plantilla de evaluación se incluyeron los siguientes aspectos:

- Resultados de aprendizaje: del listado de resultados de aprendizajes que aparecen en la guía docente de la asignatura y que se muestran al final de la plantilla facilitada, el estudiante debe indicar con el número que corresponda qué resultado de aprendizaje considera que ha trabajado en dicha actividad.
- Otros resultados de aprendizajes: Puede suceder que el estudiante haya adquirido otros aprendizajes no contemplados en la guía docente con lo cual solicitamos al alumnado que reflexione y nos lo indique.
- Valor para la formación: Qué valor tiene la actividad que desarrolla para su formación en la adquisición de competencias interculturales.
- Autocalificación: Mediante una reflexión seria, rigurosa y basándose en las rúbricas de las EPD, pedimos al alumnado que evaluara cada una de sus actividades, de esta forma el estudiante es consciente de los errores cometidos y de cómo puede mejorar cada actividad. En algunas sesiones también se desarrolló la evaluación por pares, comparando la autoevaluación con la evaluación que le realiza un compañero o compañera.
- Tiempo de trabajo autónomo: Es importante controlar el tiempo que el alumnado necesita para realizar cada actividad con el fin de asegurar que la actividad se realice con tiempo suficiente para la búsqueda de datos, validación de las fuentes y de la información y para la reflexión tanto individual como conjunta. El desarrollo de numerosas actividades y su entrega en poco espacio de tiempo no posibilita la interiorización de habilidades, actitudes y destrezas necesarias para la adquisición de una competencia concreta.

A continuación presentamos la plantilla de evaluación que el alumnado debía cumplimentar a lo largo del curso (Tabla 4):

EPD	Resultados de aprendizajes (indicados a continuación)	Otros resultados de aprendizaje	Valor para la formación 1 – 3	Auto-calificación 1 – 3	Tiempo de trabajo autónomo (minutos)
EPD 1					
EPD 2					
EPD 3					
EPD 4					
EPD 5					
EPD 6					
EPD 7					
EPD 8					
EPD 9					
EPD 10					
EPD 11					
EPD 12					

Otras aportaciones sobre las EPDs.

Indica algunas cuestiones positivas y negativas de las EPDs.

Leyenda: Resultados de Aprendizaje
(Al finalizar esta asignatura se espera que el estudiante sea capaz de…)
RA-1: conocer y comprender de forma crítica los contenidos epistemológicos en relación a los conceptos y términos afines a Educación Social y Diversidad.
RA-2: defender las teorías y experiencias más relevantes orientadas a la educación en y para la diversidad.
RA-3: reflexionar sobre las diferencias entre educación compensatoria, educación multicultural y educación intercultural.
RA-4: interpretar y explorar la diversidad humana, principalmente en sus facetas social y cultural.
RA-5: analizar y valorar las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales para identificar modelos educativos y pautas de actuación.
RA-6: evaluar la realidad de la práctica educativa intercultural en Andalucía y a nivel estatal.
RA-7: identificar recursos y materiales interculturales que se pueden aplicar a la práctica educativa.
RA-8: trabajar en equipo de forma profesional y con un compromiso ético.
RA-9: mantener una escucha activa.
RA-10: resolver conflictos y tomar decisiones.
RA-11: cuestionarse la realidad social.
RA-12: mantener una visión analítica, capacidad de síntesis y para argumentar y defender propuestas socioeducativas.

Tabla 4. Plantilla de evaluación

C. Evaluación del alumnado según el grado de competencias alcanzado. Las rúbricas de cada actividad y la plantilla de evaluación nos han servido para poder evaluar la adquisición de las competencias que se especifican en la asignatura. También se ha llevado a cado la evaluación de los conocimientos teóricos a través de una prueba escrita y de la recesión de la lectura de un libro relacionado con la temática.

   En este sentido, la prueba escrita y la recesión del libro han supuesto el 50% de la calificación del alumnado y la evaluación de las EPD el otro 50%. Para poder tener una evaluación positiva en esta asignatura el alumnado debe demostrar que ha alcanzado las competencias de esta asignatura tanto en la prueba escrita como en las EPD.

D. Evaluación de la experiencia con el alumnado. La plantilla de autoevaluación y de evaluación de las competencias ha servido de instrumento para organizar grupos de discusión sobre la asignatura y el desarrollo de la misma con el fin de mejorar su planteamiento y los instrumentos para el próximo curso.

4. Resultados y conclusiones

La evaluación ha sido una fase fundamental en el proyecto de innovación que hemos desarrollado y ha estado presente durante todo el curso. A lo largo del curso 2010-2011 hemos elaborado instrumentos de evaluación de competencias (rúbricas) que han facilitado la evaluación de cada actividad y le ha posibilitado al alumnado evaluar su propio aprendizaje con la finalidad de ir mejorando en cada una de las actividades que realiza. Con este sistema también se consigue disminuir la ansiedad del estudiante ante la evaluación ya que desde comienzos de curso sabe cómo será evaluado y los instrumentos y criterios de evaluación que se utilizarán para ello. A su vez, los instrumentos de evaluación le facilitan directrices para realizar el trabajo que se le solicita siendo un instrumento útil en la evaluación continua.

Este planteamiento ha sido contrastado con la perspectiva del alumnado, pues tras finalizar la experiencia el alumnado ha expresado que el diseño de la asignatura le ha sido de gran ayuda para su proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo momento ha sido conocedor de los resultados de aprendizaje que debe alcanzar a lo largo del curso, así como el procedimiento y criterios de evaluación con los que va a ser evaluado.

Este procedimiento metodológico de docencia y de evaluación trae consigo un esfuerzo por parte del docente en la planificación de la docencia ya que antes del curso debe tener todos los instrumentos diseñados, con la posibilidad de ir modificándolos a lo largo del curso en función de cómo se vaya aplicando los mismos. También requiere por parte del profesorado un seguimiento individualizado de cada alumno/a así como el uso de las tutorías para poder llevar a cabo una evaluación más personalizada.

Para el curso 2011–2012 estamos llevando a cabo la mejora de los instrumentos implementados, así como nuevas rúbricas para hacer más eficiente el proceso de tutorización tanto individual como grupal. Consideramos que la tutorización es un recurso educativo que debe planificarse con eficacia constituyendo un espacio que potencia el aprendizaje. Siendo este aspecto uno de los más valorados por el alumnado, pues el seguimiento realizado durante el curso del trabajo a presentar, le ha permitido reorientar su aprendizaje en función de las necesidades que se han ido detectando.

5. Bibliografía

Andreu-André, M. A. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación,* 50/1, 1-10.

Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5, 1-10.

Baumgarti, B. y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En Aguado, T. y De Olmo, M. (Coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 91-104). Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Gonzales, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.* [En línea] España, Universidad de Deusto. Recuperado el 10/10/2011 de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.

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

López, F y Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160, marzo, 15-17.

Perrenoud, Ph. (2000). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa,* 14 (3), 503-523. Santiago de Chile.

Rodrigo, M. (1997) Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB dàfers internacional*s, 36, 11-21.

Rodrigo, M. (1997). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Antropos.

Ruiz Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación,* 351, enero-abril, 435-460.

Terrón Caro, T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. En V. M. Amar Rodríguez (Ed.), *Educación, ideología, cultura y contextos* (pp. 155-171). Cádiz: Servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.

Notas

1. Financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide en el marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente (2009-2011).

MODUS OPERANDI EN EL ENTRAMADO INTERTEXTUAL DE LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS DE ANTHONY BROWNE

Beatriz Hoster Cabo y María José Lobato Suero

RESUMEN

El trabajo presenta los resultados de una investigación en torno al procedimiento de reelaboración de hipotextos en las ilustraciones de los álbumes de Anthony Browne. Se agrupa su obra en tres niveles progresivos, según el grado de complejidad metaficcional que supone la recepción lectora, y se analizan algunas claves de su *modus operandi* en el entramado intertextual de su producción, basadas en juegos de construcción y deconstrucción utilizados en la ilustración.

Palabras clave: Anthony Browne, metaficción, recepción lectora, intertextualidad, construcción y deconstrucción.

TITLE: MODUS OPERANDI IN THE INTERTEXTUAL NETWORK OF PICTURE BOOKS BY ANTHONY BROWNE

ABSTRACT

The paper presents the results of an investigation into the reprocessing procedure of hypotexts in picture books by Anthony Browne. His work is grouped into three progressive levels, depending on the degree of metafictional complexity involved in reading reception, and we analyse some keys to his modus operandi in the intertextual network of production, based on construction and deconstruction practises used in the illustration.

Keywords: Anthony Browne, metafiction, reading reception, intertextuality, construction and deconstruction.

Correspondencia con las autoras: Beatriz Hoster Cabo. CES Cardenal Spínola CEU. bhoster@ceuandalucia.com. María José Lobato Suero. CES Cardenal Spínola CEU. mjlobato@ceuandalucia.com. Original recibido: 08-11-11. Original aceptado: 27-06-12

1. Diseño de un itinerario por la obra de Anthony Browne para la formación de mediadores

La detección de la existencia de dificultades en mediadores y futuros mediadores derivadas de la falta de bagaje y de recursos en torno al arte, la ilustración y las imágenes en la narrativa literaria (Lobato y Hoster, 2010, p. 440-441; Hoster y Lobato, 2011, p. 114), llevó a las autoras de este artículo a tomar la decisión de diseñar un patrón procedimental que sirviera de apoyo para el establecimiento de pautas de intervención en la formación inicial y continua de educadores relacionada con la mediación entre la Literatura y el Arte, y los jóvenes receptores.

Se optó por la incursión en la obra de un autor de Literatura Infantil y Juvenil contemporáneo suficientemente representativo de la tendencia actual a la integración multimodal de discursos.

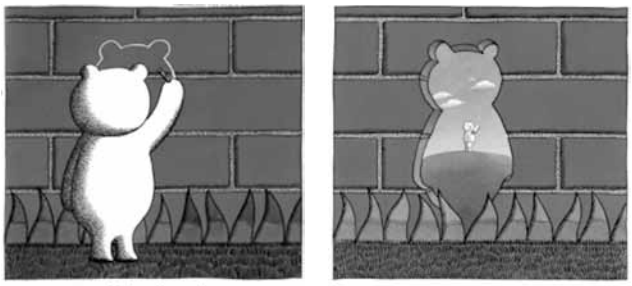
Dadas las características de la obra de Anthony Browne –basada, esencialmente, en el juego de la *intertextualidad* (Bruel, 2001; Silva Díaz, 2002, p. 22-25; Ruiz Campos, 2008, p. 37-52) y el *discurso polifónico* (Colomer, 1998, p. 93-94)-, se decidió elegirla como corpus de trabajo para mejorar la interacción del futuro maestro con el álbum ilustrado como recurso, ampliando su *intertexto*, según las orientaciones de A. Mendoza (1998, p. 62-83) y entendiendo por *intertexto* la "percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido", en palabras de M. Rifaterre (1980), citado por P. Guerrero, para quien

> *"el lector pone en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no sólo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc. para comprender de la manera más amplia un texto. Esta comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto" (Guerrero, 2006, p. 130).*

De acuerdo con C. Silva Díaz (2002, p. 22-25), se consideró oportuno diseñar un itinerario que ayudara al estudiante –como receptor y como futuro mediador- a capacitarse paulatinamente en el arte de entresacar cada hilo de la trama discursiva tejida por el autor. Para ello, se determinó un posible recorrido por la obra del autor basado en el aumento progresivo del grado de complejidad desde el punto de vista de la recepción estética. Así, algunas de sus obras más significativas quedaron agrupadas en tres niveles progresivos, según el esfuerzo metaficcional que supone para el lector interpretar la *reelaboración* del hipotexto (Ruiz Campos, 2008, p. 38) y su funcionalidad en el entramado intertextual (cfr. Lobato y Hoster, 2010, p. 442-443):

1.1. Álbumes que implican un nivel básico de competencia lectora

Son álbumes que contienen juegos con la forma y algunos referentes culturales, no imprescindibles, para la comprensión del álbum, puesto que solo se refieren al significante de la ilustración: *El libro del osito* y *Bear hunt*. Por otro lado, casi formando un subgrupo aparte: álbumes con objetos de simbología evidente con valores denotativos, que refuerzan el contenido del texto: *Willy y Hugo* y *Me gustan los libros* (véase tabla 1):

<table>
<tr><td colspan="3">El libro del osito
Se muestran a los niños juegos con la forma e iniciaciones en los juegos metaficcionales. Se hacen pequeñas alusiones a referente cultural no imprescindible para la lectura de este pequeño álbum.</td></tr>
<tr><td colspan="2"> 

Juegos con la forma y referencias metaficcionales</td><td>
Magritte, R.:
El hombre de la noche</td></tr>
<tr><td colspan="3">Bear hunt
Se muestran juegos con la forma y de manera casi imperceptible, incluso para el lector adulto o mediador, aparecen referentes culturales como escenario.</td></tr>
<tr><td>
Juegos con la forma</td><td>
Referentes culturales</td><td>
Rousseau, H: Atardecer en la jungla.</td></tr>
</table>

Tabla 1

Willy y Hugo

Pequeños referentes icónicos u objetos de simbología evidente: emoticonos.

(Detalle)

Me gustan los libros

Objetos y formas de evidente simbología y alguna alusión a otros ilustradores.

Sendak, M.:
Donde viven los monstruos

Tabla 1 (continuación)

1.2. Álbumes que implican un nivel intermedio de competencia lectora

Son álbumes que también reelaboran otros referentes artístico-culturales y contienen reminiscencias de otro autor con valores connotativos y polisémicos: personajes del folklore en *Un cuento de oso* y *En el bosque*; obras de arte íntegras en *Las pinturas de Willy* y *El juego de las formas*; referentes culturales inconexos en *Willy el Soñador* (véase tabla 2):

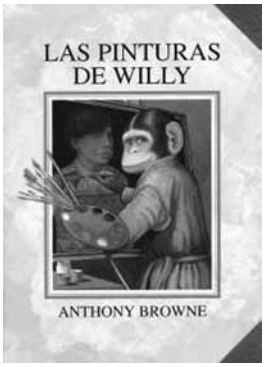
Un cuento de oso

Juegos con la forma y personajes del folclore: (a) el oso pinta la planta trepadora que atrapa al ogro de Juan y las habichuelas mágicas, (b) sombrero de bruja; bajo el sombrero la cabeza adquiere su forma.

a b

Las pinturas de Willy

Catálogo de obras de arte con leve simbolismo. Se han escogido algunos ejemplos, pero se pueden apreciar muchos más en el álbum.



De Gelder, A.: *Autorretrato con un caballete pintando a una anciana*

Tabla 2

<table>
<tr>
<td rowspan="2"> </td>
<td>
Seurat, G.: La Gran Jette</td>
<td>
Caillebotte, G.:
París en un día de lluvia</td>
</tr>
<tr>
<td>
Manet, E.:
Desayuno en la hierba</td>
<td>
Rops, L.: Pornokrates
(La Dame au cochon)</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2"> </td>
<td>
Vermeer, J.:
El pintor en su estudio</td>
<td>
Magritte, R.:
La condición humana</td>
</tr>
<tr>
<td>
Magritte, R.: La bella cautiva</td>
<td>
Frederich, C. D.: Mediodía</td>
</tr>
</table>

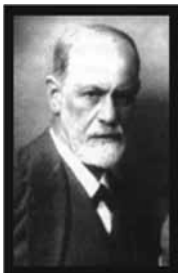
Tabla 2 (continuación)

Willy el soñador

Algunos referentes a distintos ámbitos de la cultura en episodios inconexos. Se barajan personajes del cine, el espectáculo, científicos y aventureros, entre obras de arte y variadas referencias intertextuales.

Podemos observar a *Mary Poppins, Frankenstein,* personajes del *El mago de Oz, Tarzán, el hombre invisible*, etc.

El mago de Oz
(cartel del film)



Sigmund Freud

David Livingston

Rousseau, H: *El sueño*

Tabla 2 (continuación)

Elvis Presley

Dalí, S: *Huevos fritos al plato sin plato*

Dalí, S: *El sueño*

Dalí, S: *La persistencia de la memoria*

Tabla 2 (continuación)

El juego de las formas

Las obras de arte están integradas como escenario en el discurso del álbum. Seleccionamos algunas, a modo de ejemplo.

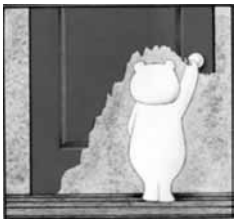
Millais, J. E.: *La adolescencia de Raleigh*

Copley, J. S.:
La muerte del Mayor Peirson

Bear goes to town

Alusiones a la literatura: presencia exponentes de la novela como *La granja*[1], de George Orwell y personajes de la Literatura infantil popular como *Los músicos de Bremen*[2].

Juegos con las formas



Referencias metaficcionales

Pequeños emoticonos

Tabla 2 (continuación)

Alusión a los personajes de la novela *La granja*, de George Orwell

Herrfurth, O., ilustración para *Los Músicos de Bremen*, de los Hermanos Grimm

En el bosque

Referentes culturales de la literatura popular: *Caperucita roja*, *Ricitos de oro y los tres osos*, *Juan y las habichuelas mágicas*. También hay referencias a *Hansel y Gretel, Rapunzel, La bella durmiente, Cenicienta*, etc.

Alusión evidente a *Caperucita roja*

Alusiones al cuento *Ricitos de oro y los tres osos* (cuento anónimo recopilado por los Hermanos Grimm)

Alusión al cuento *Juan y las habichuelas mágicas*, cuento popular inglés

Planta de las habichuelas, maza y pie del gigante, entre los árboles del bosque

Tabla 2 (continuación)

1.3. Álbumes que implican un nivel alto de competencia lectora

Son álbumes cuyos préstamos se convierten en elementos simbólicos y polisémicos con alta funcionalidad connotativa, fundamentales en el discurso narrativo: *The night shimmy*, *The big baby*, *Ramón preocupón*, *Gorila*, *El libro de los cerdos, El túnel, Cambios, Through the magic mirror*, *Voces en el parque* (véase Tabla 3):

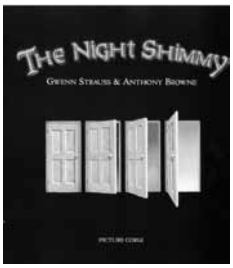
<table>
<tr><td colspan="3">The night shimmy
Aparecen referentes culturales con valor simbólico en el álbum, a través del uso de las ilustraciones de otros artistas.</td></tr>
<tr><td colspan="2"> 
</td><td>
Magritte, R: Victoria</td></tr>
<tr><td> </td><td>
(Detalle)</td><td>
Modigliani, A: Niña con trenzas</td></tr>
<tr><td> </td><td>
(Detalle)</td><td>
Jim Hawkins y Long John Silver en ilustración de N. C. Wyeth para La Isla del Tesoro, de R. L. Stevenson</td></tr>
</table>

Tabla 3

Ramón preocupón Aparecen referentes culturales con valor simbólico en el álbum, a través del uso de las pinturas de otros artistas.		
	 (Detalle)	 Friedrich, C. D.: *Caminante sobre el mar de nubes*
	 Magritte, R.: *Pelerin*	 Magritte, R.: *La leyenda dorada*
The big baby Aparecen referentes culturales como ilustraciones de otros artistas, personajes del cine y el espectáculo con alto valor simbólico. También podemos encontrar en este álbum otros exponentes de la pintura más famosa, como *El niño enfermo* de E. Much, *El sueño* de Dalí, etc.		
	 (Detalle)	 ilustración de E. Shepard para *Winnie the Pooh*, personaje de A. A. Milne

Tabla 3 (continuación)

<table>
<tr>
<td> </td>
<td>
(Detalle)</td>
<td>
Jimmy Hendrix</td>
</tr>
<tr>
<td> </td>
<td>
(Detalle)</td>
<td>
Fuseli, H.: Le Cauchemar
(El íncubo)</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Gorila
En el mismo álbum también aparecen Bienaventuranza y El hijo del hombre de Magritte, Superman y una evocación a Ernesto Ché Guevara, además de los referentes que se muestran.</td>
</tr>
<tr>
<td> </td>
<td>
(Detalle)</td>
<td>
Da Vinci, L.: La Gioconda</td>
</tr>
</table>

Tabla 3 (continuación)

	 (Detalle)	 Whistler, J.: *La madre del artista*
	 Fremiet, E. L: *Gorila llevando a una mujer*	

El libro de los cerdos
Referentes culturales incluyen desde pintura inglesa, holandesa o italiana renacentista.

	 (Detalle)	 Munch, E.: *El grito*
	 (Detalle)	 Gainsborough, Th.: *El Sr. y la Sra. Andrews* (detalle)

Tabla 3 (continuación)

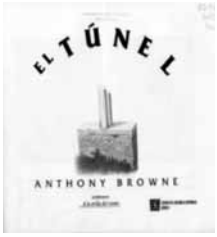
<table>
<tr>
<td> </td>
<td>
(Detalle)</td>
<td>
Halls, F.:
El caballero sonriente</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">El túnel
Algunas obras de arte e ilustraciones de otros autores y referentes de la literatura popular se dan cita en este álbum contribuyendo al sentido con su valor simbólico.</td>
</tr>
<tr>
<td> 
</td>
<td>
(Detalle)</td>
<td>
Giorgione:
La tempestad</td>
<td>
Giorgione:
La tempestad (detalle)</td>
</tr>
<tr>
<td> </td>
<td colspan="3">
Van Allsburg, C.:
El jardín de Abdul Gasazi (detalle)</td>
</tr>
</table>

Tabla 3 (continuación)

<table>
<tr><td> </td><td>
Crane, W.: La bella y la bestia</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cambios
Referentes culturales con valor simbólico en forma de ilustraciones, pinturas, nociones de astrología, mitología, etc.</td></tr>
<tr><td> </td><td>
Mari, I.: Historia sin fin (detalle)</td></tr>
<tr><td> </td><td>
(Detalle)</td><td>
Sanzio, Rafael:
La Madonna del Gran Duca</td></tr>
</table>

Tabla 3 (continuación)

Through the magic mirror

Son numerosas sobre todo las referencias al diseñador Saul Steinberg y a Magritte (que a su vez se relacionan con las ilustraciones de *Alicia en el país de las maravillas* ilustrado por John Tenniel). En el mismo álbum también podemos encontrar: *Le Beauf*, de Cabú; *Pelerin*, *La condición humana, El imperio de las luces y Golconda*, de Magritte.

Magritte, R: *La reproducción prohibida*

Ilustración de John Tenniel para *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*

Ilustración de S. Steinberg para *The New Yorker*

Magritte, R: *El arte de vivir*

Steinberg, S: *Chrysler Building*

Voces en el parque

Los numerosos referentes culturales con valor simbólico abarcan desde la pintura y la escultura hasta la música, representada por una imagen de una carátula de un disco de Pink Floyd.

(Detalle)

Munch, E.: *El grito*

Tabla 3 (continuación)

		 Giambologna: *La fuente de Neptuno*
	 Magritte, R.: *La búsqueda del absoluto*	 Portada del disco de Pink Floid *Tree of Half Life* (*El árbol de la media vida*)[3]

Tabla 3 (continuación)

Las obras del nivel básico pueden ser interpretadas autónomamente por cualquier lector, incluso uno infantil con un grado de competencia literaria y artística muy elemental. Las obras del nivel alto, en cambio, según A. Ruiz Campos (2010, p. 186), "requieren de habilidades discursivas para poder extraer de las mismas un sentido más profundo. Nos referimos, por ejemplo, a capacidades relacionadas con la reflexión intertextual (relaciones de cada obra con otras en las que encontró inspiración) o con el conocimiento de recursos retóricos tales como la metáfora o el símbolo […] que soportan […] significados desplazados". Son libros que exigen de los lectores, siguiendo a T. Durán (2007, p. 36), "una competente interpretación de la narrativa gráfica", para la cual "la sociedad reclama y precisa nuevos aprendizajes no tanto en el campo de la lectura textual, sino prioritariamente de la lectura visual y su percepción cognitiva".

2. Claves del *modus operandi* en el juego intertextual de Anthony Browne

Considerando la advertencia que hace Ch. Bruel acerca de la apropiación de A. Browne de elementos culturales, tanto de la pintura y la escultura, como también de la literatura folklórica, el tebeo, el cine, las películas de animación, el mundo de la música y el de la canción, (cfr. Bruel, 2001, p. 247-248), se investigó qué tipo de referentes culturales rescata el artista en su entramado intertextual. Como resultado de esa revisión, se realizó una clasificación de **fuentes hipotextuales**, que de alguna manera amplía la tipología de Bruel (cfr. Hoster y Lobato, 2011, p. 114-116).

A continuación, se identificaron algunas claves del ***modus operandi*** de A. Browne en la integración de obras pictóricas y escultóricas en su discurso (Hoster y Lobato, 2011, p. 115-116). Una vez detectadas, se contrastaron con la clasificación que ofrece G. Valleau (2006), basada en la modificación del referente cultural. Según esta investigadora, al primer nivel corresponde el calco; al segundo nivel, la copia con cambios ligeros, y al tercer nivel, la miscelánea de evocación, copia de composición y organización, etc. En nuestro caso, y teniendo en cuenta que la producción de A. Browne es el resultado de una serie de juegos de ***construcción*** y ***deconstrucción*** aplicados al terreno de la ilustración, se decidió establecer una variante respecto a las clasificaciones existentes, que parece resultar más adecuada para fines didácticos.

Según se puede comprobar, el autor utiliza un **sistema dual** en su juego intertextual. Así pues, por un lado, elige la amplitud del hipotexto: puede rescatar la obra original completa o la base compositiva de esta, o bien limitarse a *deconstruir* un elemento de aquella, descontextualizándolo. En ambos casos, también elige entre dos procedimientos para el rescate del hipotexto: el calco (*constructivo*) o la evocación (*deconstructivo*). Por último, decide qué hacer con el hipotexto en el proceso de *construcción* de la ilustración resultante: utilizarlo como un elemento más de la composición propia, o convertirlo en la base compositiva de la nueva ilustración.

Desbrozando este procedimiento en cada una de sus partes, se obtiene la siguiente clasificación:

2.1. Amplitud del hipotexto

Tomando como base la relación de proporción entre la ilustración y el referente cultural, se distinguen tres grados de amplitud del hipotexto:

- **Obra original completa.** Se trata del rescate íntegro de una obra pictórica o escultórica. Por ejemplo, *La luz del mundo*, de W. Holman Hunt, en *Hansel y Gretel* (véase tabla 4):

	(Detalle)	Holman, W.: *La luz del mundo*

Tabla 4

- **Fragmento de obra original.** Se trata del rescate parcial de una obra pictórica u escultórica. Por ejemplo, *La habitación del artista*, de V. Van Gogh, en *Cambios* (véase tabla 5):

	Van Gogh, V.: *La habitación del artista*

Tabla 5

- **Composición.** Consiste en el aprovechamiento de la estructura compositiva de la obra original. Por ejemplo, un diseño de S. Steinberg para *The New Yorker*, en *Trough the magic mirror* (véase tabla 6):

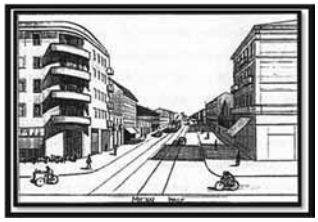
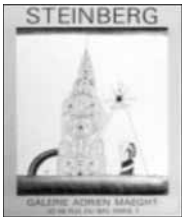
	 Ilustración de S. Steinberg para *The New Yorker*

Tabla 6

- **Elemento descontextualizado.** Radica en la utilización de elementos sueltos de obras de arte. Por ejemplo, *The Chrysler Building*, de S. Steinberg, y *El confort del espíritu, La carta postal y El golpe en el corazón*, de Magritte, en *Trough the magic mirror* (véase tabla 7):

<table>
<tr>
<td rowspan="2"> </td>
<td> 

S. Steinberg: The Chrysler Building</td>
<td>
Magritte, R.: El confort del espíritu</td>
</tr>
<tr>
<td>
Magritte, R.:
La carta postal</td>
<td>
Magritte, R.:
El golpe en el corazón</td>
</tr>
</table>

Tabla 7

2.2. Procedimientos de rescate del hipotexto

Según el grado de fidelidad guardada respecto al referente cultural, se distinguen dos tipos de rescate del hipotexto:

- **Calco.** Copia más o menos fiel al original. Por ejemplo, *Madonna del Gran Duca*, de Rafael Sanzio, en *Cambios* (véase tabla 8):

	 Sanzio, R.: *Madonna del Gran Duque*

Tabla 8

- **Evocación.** Cuando se produce una reelaboración del hipotexto. Para ello, el autor utiliza diversos procedimientos de evocación:

  a) Sintetización por reducción de detalles (véase tabla 9):

	 (Detalle)	 Munch, E.: *El grito*

Tabla 9

 ...and the hunters were left far, far behind.	 (Detalle)	 Rousseau, H.: *Los flamencos*

Tabla 9 (continuación)

b) Eliminación parcial de elementos de la composición (véase tabla 10):

	 Gainsborough, T.: *El Sr. y la Sra. Andrews*

Tabla 10

c) Deformación de rasgos (véase tabla 11):

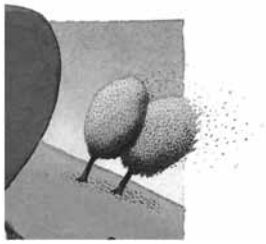
	 (Detalle)	 Magritte, R.: *La escalera de incendio*

Tabla 11

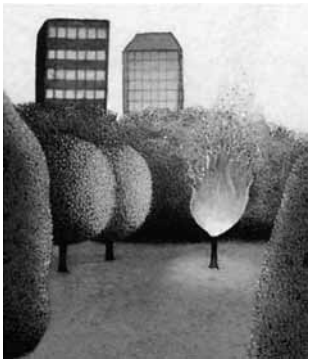
	 (Detalle)	Magritte, R. : *El fuego*

Tabla 11 (continuación)

d) Sustitución simple de elementos de la composición (véase tabla 12):

	Fuseli, H.: *El íncubo*

Tabla 12

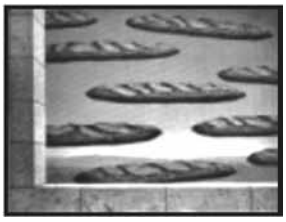
e) Superposición o fusión de hipotextos (véase tabla 13):

Magritte, R.*: Esperando lo imposible*

Magritte, R.*: Las caderas de cobre*

Magritte, R.*: El jockey perdido*

Magritte, R.*: Pelerin*



Magritte, R.*: La leyenda dorada*

Magritte, R.*: Pelerin*

Tabla 13

2.3. Función del hipotexto en la ilustración de A. Browne

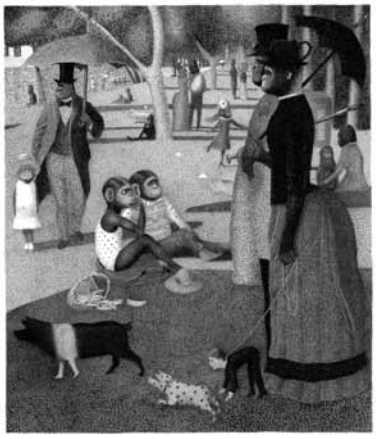
El hipotexto puede pasar a funcionar como un elemento más de la ilustración resultante o como base compositiva de esta.

Tanto si se rescata una obra completa como si se trata de un fragmento de la misma o un elemento descontextualizado, en cualquier caso pueden adquirir la función de elemento dentro de la ilustración (véase tabla 14):

Da Vinci, L. *La Gioconda*

Tabla 14

Por otro lado, pueden pasar a desempeñar la función de base compositiva de la ilustración, tanto una obra completa rescatada, como su composición, un fragmento de la composición o incluso un grupo de elementos (véase tabla 15):



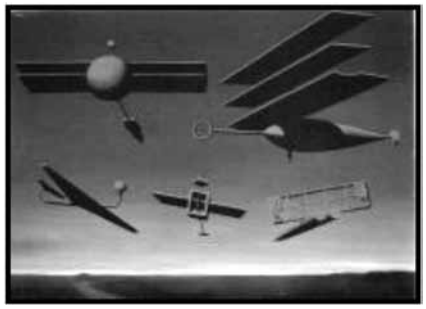
Seurat, G.: *La Gran Jette*.

Caillebotte, G.: *París en un día de lluvia*

Tabla 15

Chirico, G.: *Las musas inquietantes*

Dalí, S.: *Elementos enigmáticos en un paisaje*



Magritte, R.*: La bandera negra*

Tabla 15 (continuación)

En la página siguiente se recoge (ver tabla 16), la síntesis del patrón procedimental que se acaba de exponer respecto al juego intertextual de Anthony Browne.

				Procedimiento de rescate del hipotexto	
				Modalidad de calco	
Amplitud del hipotexto	Obra original completa	Función del hipotexto en la ilustración de A.B.	Elemento de la composición		RAFAEL SANZIO: *Madonna of the Grand Duke* (in *Changes*)
					W. HOLMAN HUNT: *La luz del mundo* (in *Hansel and Gretel*)
					WYETH, N. C.: *La isla del tesoro* (in *The night shimmy*)
					BRUEGHEL EL VIEJO: *La caída de Ícaro* (in *Little Beauty*)
			Base compositiva de la ilustración completa		SEURAT: *La Gran Jette,* CAILLEBOTTE*: París en un día de lluvia,* ROPS: *Pornókrates* (en *Las pinturas Willy*)
					V. VAN GOGH: *La habitación del artista* y *Noche estrellada* (en *Cambios*)
	Elemento descontextualizado		Elemento de la composición		S. STEINBERG: *The Chrysler Building* y diseño para *The New Yorker*
					MAGRITTE: *El confort del espíritu, La carta postal y El golpe en el corazón* (en *Trough the magic mirror*)
			Base compositiva de la ilustración completa		CHIRICO: *Las musas inquietantes* y DALÍ, *Elementos enigmáticos en un paisaje* (en *Willy soñador*)

Tabla 16

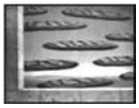
Amplitud del hipotexto		Función del hipotexto en la ilustración de A.B.		Procedimiento de rescate del hipotexto / Modalidad de evocación	
Obra original completa			Elemento de la composición		MUCH: *El grito* (en *Gorila*)
					CAILLEBOTTE: *Hombre joven en su ventana* (in *Voices in the park*)
					GAINSBOROUGH: *Mr. and Mrs Andrews* (en *El libro de los cerdos*)
					FUSELI: *El íncubo* (en *Big baby*)
			Base compositiva de la ilustración completa		MAGRITTE: *Esperando lo imposible* y *Las caderas de cuero*, *La reproducción prohibida*, *La lámpara filosófica* y *Esto no es una pipa* (en *Willy el soñador*)
	Elemento descontextualizado		Elemento de la composición		MAGRITTE: *Philosophy in the Boudoir* y *Modelo rojo* (in *The visitors*)
					MAGRITTE:, *La leyenda dorada* y *Pelerin* (en *Ramón preocupón*)
			Base compositiva de la ilustración completa		VERMEER: *The painter in his studio*, MAGRITE: *The human condition*, FREDERICH: *Mediodía* (in *Willy´s Pictures*)

Tabla 16 (continuación)

A modo de ejemplos gráficos del *modus operandi* del autor, se analizan a continuación varias ilustraciones de su producción (Véanse figuras 1, 2, 3, 4, y 5).

PROCEDIMIENTO DE REELABORACIÓN GENERAL DE LOS REFERENTES

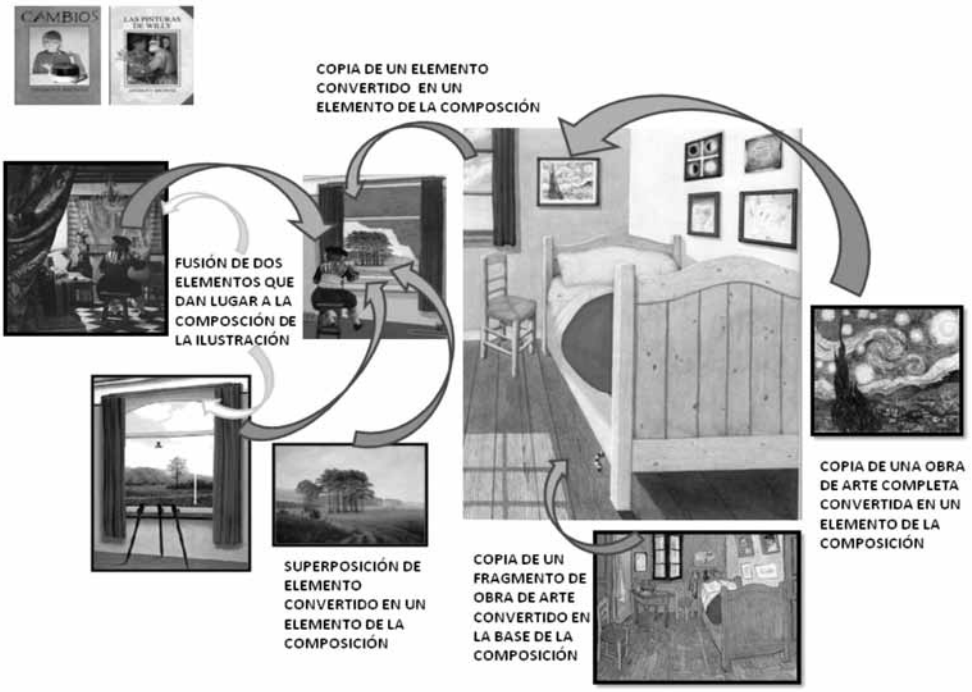


Figura 1

Referentes culturales a los que se hace alusión (en el sentido de las agujas del reloj). Vermeer: *The painter in his estudio*; Van Gogh: *Noche estrellada* y *La habitación del artista*; Magritte: *The human contition* y Frederich: *Mediodia*.

COPIA LITERAL DE OBRAS DE ARTE O FRAGMENTOS CON MODIFICACIONES, DENTRO DE UNA ILUSTRACIÓN CUYA COMPOSICIÓN SE RESCATA DE OTRA OBRA DE ARTE
(en *Willy el soñador)*.

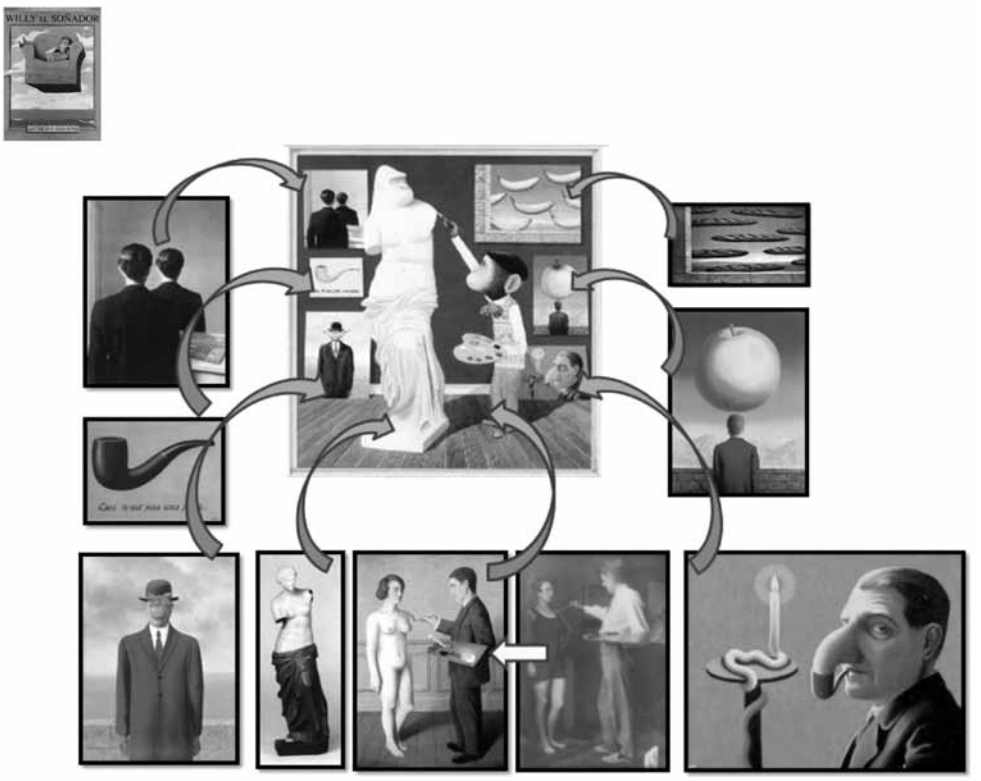


Figura 2

Referentes culturales a los que se hace alusión (en el sentido de las agujas del reloj). Magritte, René: *La leyenda dorada, La carta postal*, *La lámpara filosófica, Esperando lo imposible, Fotografía original de Magritte* de Louis Scutenaire, *Las caderas de cuero, El hijo del hombre, Esto no es una pipa, La reproducción prohibida*.

EVOCACIÓN DE COMPOSICIÓN Y COPIA LITERAL DE ALGUNOS ELEMENTOS DE VARIAS OBRAS PARA INSERTARLOS COMO ELEMENTOS EN LA ILUSTRACIÓN

(en *Trough the magic mirror*)

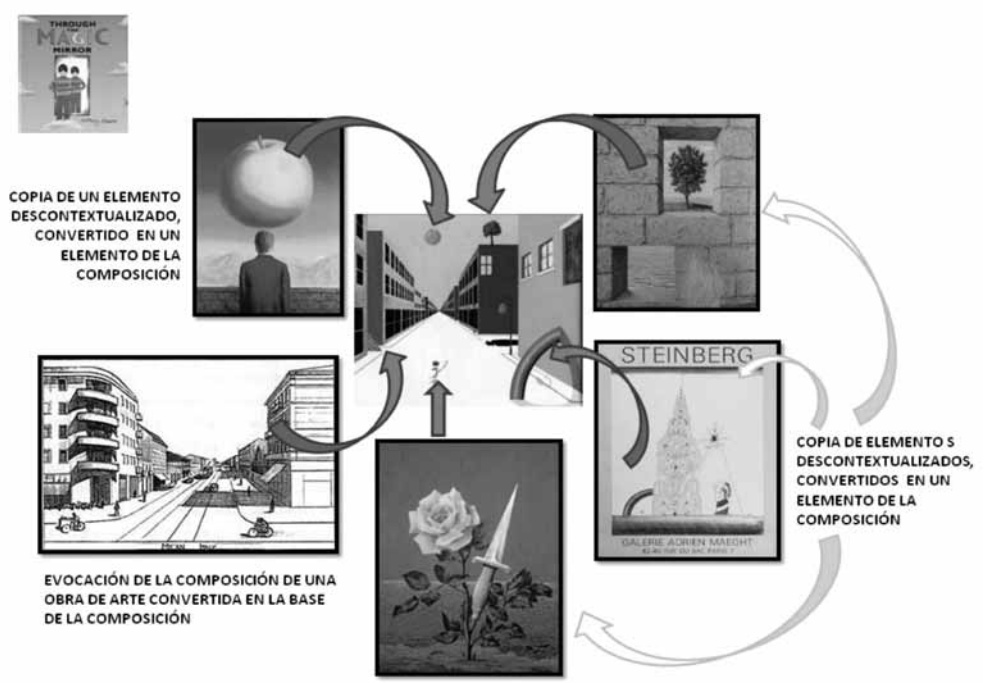


Figura 3

Referentes culturales a los que se hace alusión (en el sentido de las agujas del reloj). *El confort del espíritu* (Magritte), *The Chrysler Building* (S. Steinberg), *El golpe en el corazón,* (Magritte), diseños para el periódico *The New Yorker* (S. Steinberg) y *La carta* (Magritte).

EVOCACIONES DE ELEMENTOS DE UN AUTOR DENTRO DE LA ILUSTRACIÓN

(en *Voces en el parque*)

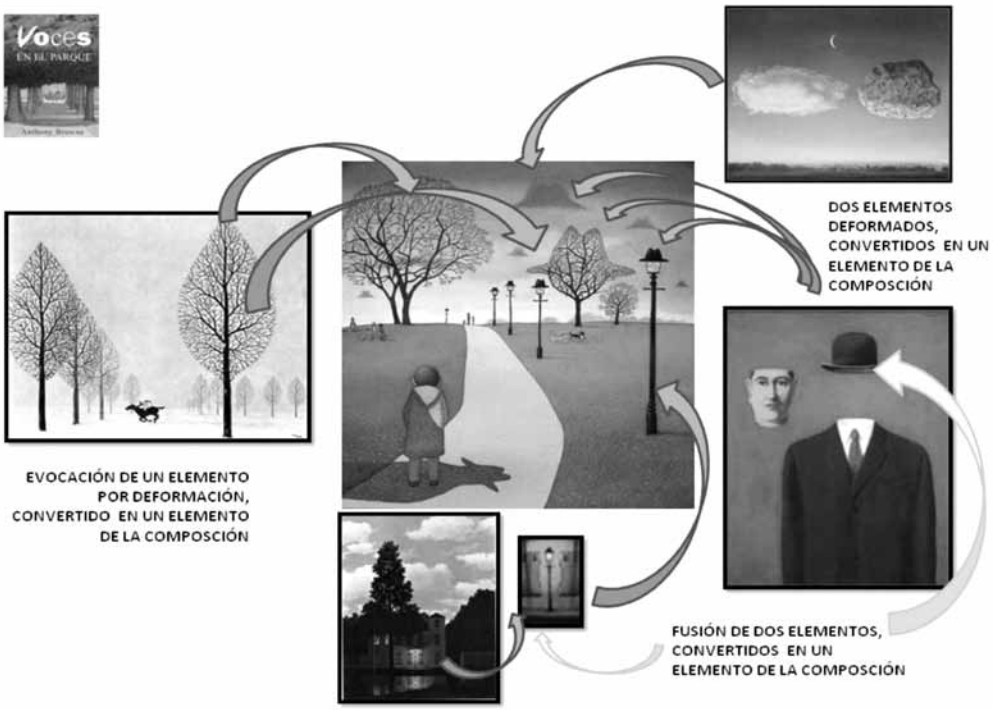


Figura 4

Referentes culturales a los que se hace alusión (en el sentido de las agujas del reloj). Magritte, René: *La batalla del Argonne, Pelerin, El jockey perdido y El imperio de las luces*.

FRAGMENTO DE OBRA COPIADO CON LA INCLUSIÓN DE ELEMENTOS DE OTRAS OBRAS
(en *Las pinturas Willy)*

Figura 5

Referentes culturales a los que se hace alusión (en el sentido de las agujas del reloj). *La Gran Jette* (G. Seurat), *Pornokrates* o *La Dame au cochon* (F. Rops), *Desayuno en la hierba* (E. Manet) y *París en un día de lluvia* (G. Caillebotte).

3. Conclusiones

Para que el recorrido por la obra de A. Browne presentado en este trabajo pueda servir de apoyo a los maestros -en ejercicio o en formación-, como mediadores, se hace necesario elaborar **pautas metacognitivas** que orienten el trabajo de los estudiantes con obras ricas en reelaboración de referentes culturales mediante un juego intertextual, como es el caso del repertorio de A. Browne.

Estas pautas pueden guiar al receptor, tanto en la identificación global del entramado discursivo, como en el reconocimiento detallado de los elementos componentes de la ilustración y la comprensión del sentido que adquieren en su contexto.

Si adaptamos el léxico específico procedente de la literatura para aplicarlo al ámbito de la ilustración (Ruiz Campos, 2009, p. 371-398) "atendiendo a las características icónicas y plásticas de la imagen como signo" (Bajour, 2010, p. 119), observamos que determinados elementos que configuran el *imaginario Browne* han sido sometidos a un proceso de ***gramaticalización***, por el que se han vaciado del significado que poseían en la obra original que sirvió de fuente de inspiración al artista, pasando a transmitir ***nuevos sentidos*** (Hateley, 2009), "a partir de su integración en el nuevo discurso sincrónico constituido por el texto literario" (Guerrero, 2006, p. 128). Estos valores comunicativos unas veces son estables dentro de la obra del autor, por lo que podríamos decir que se han ***lexicalizado***, y en otras ocasiones son cambiantes, en función de dos posibles causas: la primera radica en una subordinación al mensaje que el autor pretenda transmitir (Arizpe y Styles, 2004, p. 305); la segunda les relega a ocupar, en algunas ocasiones, un lugar secundario, solo aparentemente redundante, que –suponemos– responde al interés lúdico del artista por retomar esos elementos.

4. Referencias bibliográficas

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *La lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales.* Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. (2010). El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum. En Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, Mª C. (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum* (pp. 116-126). Barcelona: Banco del libro-GRETEL.

Bruel, Ch. (2001). *Anthony Browne.* París: Éditions Être, Collection Boîtazoutils.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias. Revista de literatura,* 230, 31-38.

Guerrero Ruiz, P. (2006). Literatura y artes plásticas. En García Gutiérrez, María Estrella (coord.), *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado*. Vol. II. *La educación literaria*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación e Innovación Educativa. Recuperado el 15/09/2011 de http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.2.guerreroart.pdf.

Hateley, E. (2009). Magritte and Cultural Capital: The Surreal World of Anthony Browne. *The Lion and the Unicorn* 33, 2009, The Johns Hopkins University Press. Recuperado el 15/09/2011 de http://eprints.qut.edu.au/

Hoster, B. y Lobato, Mª J. (2011). Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración. *EARI – Educación Artística Revista de Educación*, 2, 113-117. ISSN: 1965-8403. Recuperado el 15/09/2011 de http://issuu.com/eari/docs/revista_eari_numero_2_2011_completa_web y http://artemaestrosymuseos.wordpress.com.

Lobato, Mª J. y Hoster, B. (2010). Ampliación del intertexto de los estudiantes de Magisterio a través de la obra de Anthony Browne**.** En González, R., Moleón, M. Á. y González, C. (eds.)**,** *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades* (pp. 439-444). Granada, 3 – 6 de noviembre de 2010. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 15/09/2011 de http://www.artillustrationconference.org/vpanel/

Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Barcelona: Octaedro.

Rifaterre, M. (1980). Semiotics of Poetry. London: Methuen (citado por Guerrero, 2006). Recuperado el 15/09/2011 de http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.2.guerreroart.pdf.

Ruiz Campos, A. M. (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de Anthony Browne. En: Mendoza, A. *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 37-52). Barcelona: Horsori.

Ruiz Campos, A.M. (2009). Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas. En Martos, Eloy y Rösing, Tania M. K. (Coords.),

Prácticas de Lectura y escritura (pp. 371-398). Universidade de Passo Fundo, UPF Editora - Universidades lectoras, Passo Fundo RS, Brasil,. Recuperado el 15/09/2011 de http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf].

Ruiz Campos, A. M. (2010). El valor simbólico del color en los álbumes ilustrados. En Ruiz Campos, A. M (Ed. y Coord.), *Revisiones I. Monográficos sobre formación lingüística y literaria*. Huelva: Universidad de Huelva - Grupo de Investigación PAI "Marcas Andaluzas: Discurso y Literatura".

Silva-Díaz, Mª C. (2002). Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne. *Espacios para la lectura*, Año VII, 6-7, 22-25. México: F.C.E., pp.

Valleau, G. (2006). Degas and Seurat and Magritte! Oh My! Classical Art in Picturebooks. *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, 10 (3). Recuperado el 15/09/2011 de http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/issue/view/7

Álbumes de A. Browne analizados en este artículo:

Browne, A. (1976). *Through the magic mirror*. Londres: Hamish Hamilton Children's Books.

Browne, A. (1979). *Bear Hunt*. Londres: Hamish Hamilton Children's Books.

Grimm y Browne, A. (il.) (2004). *Hansel y Gretel*. México: FCE.

Browne, A. (1982). *Bear Goes to Town*. Londres: Hamish Hamilton Children's Books.

Browne, A. (1991). *Gorila*. México: México: FCE.

Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos*. México: FCE.

Browne, A. (1992). *Me gustan los libros*. México: FCE.

Browne, A. (1995). *El libro del Osito*. México: FCE.

Browne, A. (1994). *Un cuento de Oso*. México: FCE.

Browne, A. (1993). *El túnel*. México: FCE.

Browne, A. (2002). *Cambios*. México: FCE.

Browne, A. (1993). *Willy y Hugo*. México: México: FCE.

Browne, A. (1993). *The Big Baby*. Londres: Julia MacRae Books.

Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. México: FCE.

Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: FCE.

Browne, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. México: FCE.

Browne, A. (2002). *Cambios*. México: FCE.

Browne, A. (2004). *El juego de las formas*. México: FCE.

Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: FCE.

Browne, A. (2005). *Ramón Preocupón*. México: FCE.

Strauss, G. y Browne, A. (il.) (1991). *The Night Shimmy*. Londres: Julia MacRae / Random House Children's Books.

Otras obras literarias citadas en este artículo:

Carroll, L. y Tenniel, J. (1871). *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. Londres: Macmillan.

Grimm, J. y Herrfurth, O. (il.) (1819) (2ª ed.) *Die Bremer Stadtmusikanten*.

Mari, I. (1999). Historia sin fin. Madrid: Anaya.

Sendak, M. (1995) (12ª ed.). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.

Stevenson, R. L. y Wyeth, N. C. (2000). *La Isla del Tesoro*. Madrid: Valdemar.

Van Allsburg, C. (1996). *The Garden of Abdul Gasazi*. United States: Houghton Mifflin.

Notas

1. *Animal Farm* es una novela satírica escrita en 1945 por George Orwell (1903-1950), seudónimo del escritor británico Eric Blair.

2. La historia de los Músicos de Bremen apareció en la segunda edición del primer volumen, publicado en 1819.

3. Esta imagen conmemora el 30º aniversario de la banda, que se celebró en 1997.

LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. EVOLUCIÓN ORGANIZATIVA (1982-1990)

Juan Holgado Barroso

RESUMEN

Este artículo plantea un estudio evolutivo de un órgano básico en la administración educativa regional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Consejería de Educación y dentro de su primera etapa de funcionamiento. Desde un primer momento con una estructura propia del inicio de la descentralización emanada del Estado autonómico, caracterizado por la escasez de atribuciones, por la provisionalidad y por el intento de dotar al gobierno andaluz de una cierta entidad, hasta el final de un período que viene marcado por una reforma del sistema educativo español (LOGSE), con evidentes consecuencias administrativas y organizativas en todas las comunidades autónomas. En todo el período estudiado (1982-1990) la Consejería se rige por un modelo de *departamentación funcional*, donde las actividades se agrupan según los cometidos fundamentales a realizar para la consecución de sus objetivos concebidos.

Palabras clave: Administración educativa, planificación educativa regional, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

TITLE: THE EDUCATION COUNCIL OF ANDALUSIA. ORGANIZATIONAL EVOLUTION (1982-1990)

ABSTRACT

This article proposes an evolutionary study of a basic institution in regional educational administration within the boundary of the Autonomous Region of Andalusia, The Education Council, within the first stage of its coming into operation. It started with a set up which was typical of the beginning of decentralization derived from the autonomous State and it was characterized by the scarcity of attributions, by how provisional it was and by the effort to endow the Andalusian government with certain importance, until the end of a period that was marked by a reform of the Spanish educational system (LOGSE), with evident administrative and organizational consequences in all the autonomous regions. During the period studied (1982-1990) the Council is ruled by a model of *functional "departmenting"*, where activities are grouped according to the fundamental duties to be carried out in order to achieve the proposed objectives.

Keywords: Educational administration, regional educational planning, The Council of Education in the *Junta de Andalucía* (local government).

Correspondencia con el autor: Juan Holgado Barroso. CES Cardenal Spínola CEU. jholgado@ceundalucia.com
Original recibido: 16-01-12. Original aceptado: 14-06-12

1. Introducción

La Constitución española de 1978 supone el punto de partida para la construcción de un sistema educativo acorde con la nueva situación democrática del país y con las exigencias sociales y políticas, constituyendo el marco jurídico básico de la legislación educativa que establece los principios generales sustentadores del proceso formativo de todos los ciudadanos. Desde esta perspectiva, nos interesa destacar el artículo 27 como exponente del derecho a la educación, correspondiendo a los poderes públicos el garantizar dicho derecho, potenciando y desarrollando toda una serie de medidas para extender, cualitativa y cuantitativamente, la enseñanza a todos los españoles. Por otra parte, la Constitución consagra el principio de la descentralización administrativa y reconoce a España como un *Estado de las Autonomías*. En este sentido, el artículo 2, de forma genérica, y los comprendidos entre el 143 y el 158 concretizan el funcionamiento general de la nueva concepción político-administrativa y territorial. El Estatuto de Autonomía se convierte en el vehículo destinado a poner en práctica las relaciones Estado/Comunidad y sus respectivas competencias educativas.

A partir de aquí se establecen dos modalidades de comunidades en base a su desarrollo competencial, aquellas que acceden al mismo por un procedimiento rápido y otras que lo hacen por la que se llamó "vía lenta". En las primeras, son las Consejerías de Educación de los Gobiernos Autónomos las que gestionan y ponen en marcha las amplias atribuciones transferidas mientras que en las segundas, también denominadas como "territorio MEC", son los Departamentos de Educación los que administran, junto a los organismos provinciales del Ministerio, los asuntos relacionados con la enseñanza y regulan la asimilación progresiva de las diferentes atribuciones.

En nuestro ámbito regional, Andalucía se constituye en Comunidad Autónoma con amplias transferencias educativas a partir del *Estatuto de Autonomía para Andalucía* (30 de diciembre de 1981). En su artículo 13 se recoge una relación competencial de la que destacamos, además de las anteriormente citadas, las referidas a la organización y estructura de las instituciones y organismos autónomos. En el mismo Estatuto, dentro de la organización institucional, se fija el *Consejo de Gobierno de Andalucía* como órgano ejecutivo y administrativo compuesto por el Presidente y los Consejeros (art. 34).

Esta somera referencia política-administrativa-autonómica de la historia más reciente de España y Andalucía nos sirve fundamentalmente para situar el objeto de

este artículo, el estudio de la *Consejería de Educación*. Se trata de analizar el desarrollo de su estructura organizativa regional, de tal forma que podamos tener una visión progresiva de una institución clave y determinante para comprender una serie de elementos y mecanismos del proceso planificador andaluz ya que su actividad influye directa y conscientemente en dicho proceso. Estudiaremos las dos primeras etapas, desde su constitución hasta la consolidación, los cambios producidos, sus causas e incidencias estructurales, dentro de un ámbito temporal que se extiende desde 1982 a 1990.

2. Etapa embrionaria (1982)

Cuando se pone en marcha la configuración del Estado de las Autonomías derivado del nuevo marco constitucional la cuestión educativa está en manos de un Ministerio de Educación y Ciencia reorganizado a partir de dos disposiciones aparecidas en el año 1976, especialmente el R.D. 2162/1976, de 30 de julio. Se define una estructura dividida en órganos centrales (Subsecretaría, Secretaría General Técnica y siete Direcciones Generales), la Administración periférica representada por las Delegaciones Provinciales, los órganos consultivos (Consejo Nacional de Educación, Junta Nacional de Universidades y la Junta Coordinadora de Formación Profesional) y las entidades estatales autónomas adscritas al Ministerio (dentro de las instancias meramente educativas podemos destacar las siguientes: Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, Patronato de Promoción de la Formación Profesional, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante y el Instituto Nacional de Educación Especial).

Desde el ámbito regional andaluz podemos decir que, en principio, la estructura orgánica de la Consejería tiene como rasgos la novedad y la provisionalidad, lo que implica, desde su creación, la existencia de cambios frecuentes para su mejor adecuación tanto al territorio andaluz a administrar como a las competencias recibidas. La falta de tradición descentralizadora en la administración española hace que el actual modelo autonómico se presente como una nueva forma de entender la distribución de poderes y funciones, tanto a nivel nacional como regional. Por otra parte, el progresivo y rápido traspaso de atribuciones hace que este organismo se encuentre, sobre todo en sus primeros momentos, en un estado de transitoriedad caracterizado por sucesivas transformaciones estructurales y funcionales.

La primera referencia legal la tenemos en el *Decreto 34/1982 de 27 de julio*, que se limita a determinar la creación de la *Consejería de Educación*, nombrando a su correspondiente Consejero (no olvidemos que el Estatuto de Autonomía sólo establecía un Consejo de Gobierno formado por el Presidente y los Consejeros, sin determinar número y denominación). Pero la primera definición estructural aparece en el *Decreto 45/1982, de 4 de agosto*, con una composición sencilla, basada en unos Órganos Directivos, dirigidos por el *Consejero*, asistido por una *Secretaría*, *Viceconsejería, Direcciones Generales de Ordenación Académica, Planificación y Presupuestos, Promoción Educativa y Renovación Pedagógica y Secretaría General Técnica*. En esta primera fase las acciones se encaminan principalmente a ejercer las competencias recibidas y trabajar en estudios y negociaciones exigidas por el proceso de transferencias.

La anterior organización, mediatizada por las exigencias del momento, exige la delimitación posterior de las funciones de sus respectivos órganos y el establecimiento de la distribución interna de la *Secretaría General Técnica* y Direcciones Generales a nivel orgánico de Servicio (Decreto 128/1982 de 13 de octubre). A la primera le corresponde amplias atribuciones que se centran en la elaboración de las directrices y prioridades del plan general de actuación de la Consejería, abarcando los servicios de Disposiciones y Recursos, Personal y Administración General. La *Dirección General de Ordenación Académica* contempla los aspectos referidos a planes y programas de estudios en los niveles no universitarios: la Educación Preescolar y General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Especializadas junto a la coordinación de sus respectivos Servicios de Inspección.

De la *Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica* dependen los servicios de Educación Compensatoria, Renovación Pedagógica y Política Científica e Investigación. Su actividad pretende impulsar, coordinar y evaluar las medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Por otro lado, a la *Dirección General de Planificación y Financiación Educativa*, destinada a estudiar y evaluar económicamente las previsiones de desarrollo del sistema educativo, le corresponden Planificación, Construcciones Escolares y Presupuesto y Administración Financiera. Por último, a nivel del Consejero y presidido por éste, el *Comité de Dirección*, órgano asesor en materia de la política departamental, integrado por los cargos directivos anteriores y por el Jefe de Servicio titular de la Secretaría del Consejero.

3. Etapa de Consolidación (1983-1990)

En este período se produce un hecho significativo y de gran trascendencia, la entrada en vigor del *Real Decreto 3936/1982, de 29 de Diciembre* sobre traspaso de funciones y servicios educativos de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía, especialmente en las atribuciones referidas a personal. Estamos ante una etapa caracterizada fundamentalmente por un reparto materializado en dos acciones: hacer efectivas las transferencias según la disposición anterior y establecer los servicios periféricos, creando las Delegaciones Provinciales de la Consejería (1983).

Las competencias se refieren a los siguientes aspectos: propiedad y derechos sobre los centro docentes no universitarios, las Inspecciones provinciales y los servicios de orientación, las funciones y servicios de las entonces llamadas *Direcciones Generales de Educación*, de ámbito provincial. Las relativas a la creación, modificación, supresión y clasificación de establecimientos públicos y privados; la organización administrativa del personal, las acciones relativas a proyectos de construcciones o reformas, inversiones en construcciones, instalaciones y equipamiento escolar. Igualmente la Comunidad recibe atribuciones en materia de perfeccionamiento, experimentación e investigación educativas, las subvenciones a la iniciativa privada y las relativas al transporte y comedores.

Para atender a las nuevas necesidades se piensa en la creación de un órgano que asuma la gestión de dicho personal (antes integrada en la Secretaría General Técnica), la *Dirección General de Personal*, con los servicios de Programación de personal, Gestión de personal de Enseñanzas Básicas, Enseñanzas Medias y de Administración General, según se recoge en el *D. 46/1983 de 23 de Febrero*.

Una vez configurada la estructura organizativa básica durante el año 1982 en niveles superiores (categorías de Dirección General y de Servicio), se plantea el necesario desarrollo en los niveles orgánicos de Sección y Negociado. Se trata de ir articulando de arriba hacia abajo una incipiente administración para una mayor eficacia de sus propios recursos. De esta forma, mediante la *Orden de 9 de Marzo de 1983* (desarrollo del anterior D. 128/1982), se crean las siguientes Unidades o Servicios con sus correspondientes Secciones y Negociados -omitidos por su amplia extensión- que pueden ser consultados en dicha Orden: la Secretaría General Técnica (con los Servicios de Disposiciones y Recursos y de Administración General), la Dirección General de Ordenación Académica (Servicios de Inspección, Preescolar y General Básica, Bachillerato y Formación Profesional y Enseñanzas Especializadas),

la Dirección General de Personal (Servicios de Régimen Jurídico y Programación de Personal, Gestión de Personal de Enseñanzas Básicas y Servicio de Gestión de Personal de Enseñanzas Medias), la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica (Servicios de Política Científica e Investigación, Renovación Pedagógica y Educación Compensatoria), la Dirección General de Planificación y Financiación Educativa (Servicios Técnico de Proyectos y Obras, de Planificación, Presupuestos y Contratación y Patrimonio).

Bajo esta estructuración queda conformada la Consejería en sus niveles orgánicos superiores y en los de Sección y Negociado. Hasta ahora, el proceso de transferencias se había desarrollado en los niveles de enseñanza no universitarios pero a raíz de la aprobación de la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (L.R.U.) las materias referidas a Universidades entran a formar parte de la estructura orgánica mediante la creación de la *Dirección General de Universidades* (D. 208/1983 de 5 de octubre). Esta ampliación modifica el Servicio de Política Científica e Investigación, hasta ese momento encuadrado en la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica y que pasa a depender de la nueva Dirección General bajo la denominación de Servicio de Investigación.

En el año 1984 asistimos a una nueva e importante modificación. El *Decreto 269/1983, de 21 de diciembre* responde a dicha reforma, causada por la paulatina asunción de competencias, la desconcentración de funciones en las Delegaciones Provinciales de la Consejería y las nuevas competencias en materia universitaria. Los cambios se producen en los niveles de *Servicios*, afectados directamente por los factores anteriores. Así, bajo la dirección del Viceconsejero, se crea un *Programa de Coordinación Administrativa General*. La Secretaría General Técnica se ve ampliada con los de *Organización y Automación y de Presupuesto* (antes dependiente de la Dirección General de Planificación y Financiación Educativa); la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica con el *Servicio de Promoción Educativa*. La antigua Dirección General de Planificación y Financiación Educativa pasa a denominarse *Dirección General de Construcciones y Equipamiento Escolar*, con los mismos Servicios que la anterior. Y, por último, la Dirección General de Universidades se configura definitivamente con los siguientes: *Servicio de Coordinación Universitaria, Servicio de Investigación y Servicio de Enseñanza Universitaria*. Esta reestructuración se verá completada por otra disposición (*Orden de 23 de diciembre de 1983*) referida a los niveles de Secciones y Negociados con los que se completa el proceso de transformación.

Posteriormente se produce una serie de modificaciones tendentes a conseguir un mayor grado de fluidez, eficacia y coordinación. El *Decreto 315/1984, de 11 de diciembre* busca la creación de una organización que plasme una serie de actividades que no encuentran un soporte orgánico suficiente: la Intervención Delegada de la General de la Junta, en cuanto a la gestión económica de los asuntos de la Consejería, y la Inspección de Servicios, referida a la organización y funcionamiento de todos los servicios y Centro dependientes de la misma. Estos aspectos se concretizan en el nivel de la Viceconsejería, en la que se incluyen un *Servicio de Coordinación Administrativa General,* la *Intervención Delegada* y la *Inspección de Servicios*. Bajo la dependencia de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica se crean los *Programas de Adultos y de Cultura Andaluza*. La Dirección General de Universidades pasa a denominarse *Dirección General de Universidades e Investigación*. Como última medida organizativa se suprime el Servicio de Promoción Educativa (dentro de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica).

Esta estructura se mantendrá hasta 1988, año en que aparece el *Decreto 109/1988, de 16 de marzo*, que intenta modificarla atendiendo a un conjunto de motivos: los cambios producidos por la asunción de nuevas competencias, la propia experiencia en la gestión, así como la adecuación al proceso de reforma del sistema educativo. De tal manera que surgen los siguientes Órganos Directivos: *Consejero* (con un *Consejo de Dirección*),*Viceconsejería*, *Secretaría General Técnica* y las *Direcciones Generales de Personal, Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma*, *Construcciones y Equipamiento Escolar*, *Planificación y Centros*, *Universidades e Investigación* y la *Dirección del Plan Andaluz de Investigación.*

4. Análisis organizativo. Implicaciones en la planificación educativa regional

El análisis de la evolución orgánica de la *Consejería de Educación* nos permite obtener una visión comprensiva de sus respectivos componentes dentro de una estructura funcional. Desde un primer momento se pretende plasmar un determinado modelo de estructuración o concepción teórico-hipotética de una realidad que puede servir como prototipo para poder interpretar las situaciones concretas que existen en la práctica, tratando de identificar un modelo facilitador de la gestión, fluidez, eficacia y coordinación de los distintos elementos humanos y materiales integrados en la Administración educativa andaluza en su nivel ejecutivo regional.

La Consejería responde al modelo de *departamentación funcional*, donde las actividades se agrupan según los cometidos fundamentales a realizar para la consecución de sus objetivos concebidos como un todo unitario. Es el modelo que responde mejor a la transformación de los sistemas educativos ya "*que establece las áreas administrativas de acuerdo con la actividad que predominantemente van a desarrollar y atiende fundamentalmente a la división entre objetivos y medios, con independencia de los niveles educativos afectados*"[1]. A ello contribuyen una serie de aspectos positivos, en cuanto a especialización de tareas, concentración de control y coordinación, eliminación de la duplicidad de funciones y el incremento de la especialización pero su inconveniente fundamental reside en la dificultad para desarrollar una capacidad organizativa general puesto que - como señala Puelles- "*si la organización no está perfectamente ajustada y la coordinación no es realizada con rigor desde un órgano superior, pueden producirse graves disfunciones*". Las consecuencias de esta desventaja pueden manifestarse en la dificultad para conseguir que un grupo o nivel organizativo comprenda los objetivos y necesidades de otros dentro del propio organismo. A este respecto cabe destacar los propósitos de solucionar este problema a través de la *Viceconsejería* como órgano encargado de impulsar la comunicación entre los distintos órganos y de coordinar la actividad administrativa general.

De esta forma, una vez definido el modelo organizativo podemos fijar sus componentes, especificando sus funciones y lugar dentro del organigrama. Según la *Ley 6/1983, de 21 de Julio*, cada Consejería estará formada por su titular, Viceconsejerías, Direcciones Generales, Servicios, Secciones y Negociados. En primer lugar encontramos un nivel o sistema decisional, cuyas acciones son la fijación de objetivos, la planificación de la enseñanza y ordenación del sistema escolar y la información y control. Desde el ámbito de la planificación educativa, nos interesa resaltar los objetivos generales que se plantean en la realidad autonómica:

- *Elevación de los niveles de prestación* del servicio educativo, que contempla una serie de objetivos intermedios: extensión de la educación preescolar, escolarización plena en los niveles obligatorios, equilibrio oferta enseñanza secundaria-demanda laboral y adaptación de los servicios educativos a las necesidades poblacionales.
- *compensación de las desigualdades ante el derecho a la educación,* materializada en la reinserción educativo-cultural de analfabetos y adultos, atención especial a colectivos desasistidos, integración de deficientes, reducción del absentismo escolar y la atención específica al medio rural.

- *mejora de la calidad de la enseñanza*, mediante la mejora de las condiciones materiales de los centros, la adaptación de la organización escolar a las necesidades educativas, la reforma de los contenidos formativos, el fomento de la renovación, la atención al profesorado y la fijación de mecanismos evaluadores.
- *democratización de la enseñanza*, que fomente la participación de la comunidad educativa, fundamentalmente en los Consejos Escolares.
- *la racionalización y descentralización de la administración educativa* en los distintos niveles[2].

En este nivel decisional se encontraría la figura del *Consejero*, con las atribuciones inherentes a su cargo de acuerdo con dicha Ley, que preside el *Consejo de Dirección*, órgano consultivo y asesor en la elaboración de la política de la Consejería integrado por los cargos directivos (Directores Generales) de los distintos departamentos. También se encuentra asistido por una estructura auxiliar o staff técnico, la *Secretaría*.

En un segundo escalón situamos el sistema ejecutivo u operativo, con la función primordial de transformar los planes en procesos de trabajo. Se trata de operativizar los grandes objetivos de la política educativa regional, lo que se ha denominado "*objetivos de escolarización e igualdad externa y de calidad y rendimiento interno*". Entre los primeros (eficacia externa) citamos, por un lado, aquellos que afectan a los niveles de Educación Preescolar, E. G. B. y Enseñanza Media, y, por otro, los referidos a la igualdad de oportunidades externas: geográfica, social y educativa. Los segundos hacen referencia a la eficacia interna en cuanto a factores físicos, humanos, organizativos y económicos.

Este nivel orgánico está dirigido por el *Viceconsejero*, cuyas facultades se centran en aspectos de régimen interno, la inspección de los Servicios, la coordinación de los diferentes órganos, las relaciones con Organismos y Entidades relacionadas con la Consejería, así como velar por el cumplimiento de las disposiciones y acuerdos tomados en el nivel decisional. El criterio seguido para la constitución de las direcciones de área de actividad son las unidades especializadas por sectores funcionales:

- *Secretaría General Técnica*. Sus competencias giran alrededor del estudio, elaboración y tramitación de proyectos e informes referidos a procesos administrativos y de gestión; propuestas de Resolución de recursos administrativos, dirección y ordenamiento del Registro General, gestión de las publicaciones y coordinación de las Fundaciones tuteladas por la Consejería.

- *Dirección General de Personal*. Sus atribuciones se centran en la planificación de los recursos humanos.
- *Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional*. Sus funciones pasan por la planificación de los centros escolares, determinación de criterios para libros de textos, y las normas sobre escolarización, transporte, comedores, residencias y centros de vacaciones escolares. Planificación, creación de centros, distribución, equipamiento, evaluación y coordinación de todos los establecimientos de Formación Profesional y de Enseñanzas Especiales (Musicales, Artísticas e Idiomas).
- *Dirección General de Construcciones y Equipamiento Escolar*. Le corresponden la programación de inversiones, la gestión, contratación y supervisión de construcciones, reparaciones y equipamientos, la fijación de orientaciones y normas técnicas y la elaboración y actualización del inventario.
- *Dirección General de Universidades e Investigación*. Este órgano tiene a su cargo la coordinación de las Universidades andaluzas, los planteamientos sobre la creación, supresión, adscripción e integración de Facultades, Escuelas Universitarias, Colegios Mayores, etc., así como aquellos Centros Universitarios cuya creación no corresponda a la Universidad, las propuestas de subvención anual y tasas académicas y la planificación de las inversiones en enseñanza superior y de los Cuerpos Docentes Universitarios.
- *Director del Plan Andaluz de Investigación* (con rango de Dirección General). Gestiona el Plan Andaluz de Investigación, los Acuerdos de la Comisión Mixta Junta de Andalucía-Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la participación de la Comunidad en el Consejo General de la Ciencia y la Tecnología. Finalmente, mantiene los Bancos de Datos Científicos.
- *Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado* (con rango de Dirección General). Sus funciones son las de proponer nuevos currículos, elaborar programas de formación permanente y fomentar las experiencias de innovación educativa. En el plano evaluador, definir los criterios de evaluación del rendimiento escolar y del sistema educativo, así como el análisis y las propuestas de medidas correctoras.

El tercer nivel organizativo tiene como misión gestionar y administrar los elementos humanos, materiales, económicos y técnicos de la Consejería. Se trata, en definitiva, de asegurar la eficacia de los recursos por medios de los *Servicios* y su

consiguiente subdivisión en *Secciones* y *Negociados*. Los primeros recogen las grandes áreas de acción y especialización que contemplan los diferentes niveles orgánicos superiores, tratando de materializar sus objetivos. Las Secciones se conciben como subáreas operativas de funcionamiento dentro de los Servicios, funcionando como unidades administrativas básicas. Y, por último, los Negociados son las unidades administrativas más pequeñas, que comprenden las modalidades o funciones mínimas de cada sección, operativizando al máximo la actividad de la misma[3].

5. Conclusiones

El estudio de la historia organizativa de la Administración educativa andaluza nos permite comprobar hasta qué punto la evolución interna de la Consejería de Educación, de sus recursos materiales y humanos, contribuyen racional y científicamente a una planificación educativa regional. Una organización que se ajustara a un proceso planificador global, continuo, amplio, integrado en el desarrollo económico y social de Andalucía, promotor de innovaciones y favorecedor de mejoras de rendimiento.

Desde un primer momento se observa el establecimiento de unos objetivos claros, precisos y amplios que, a su vez, se subdividen en unos más específicos. Se analiza, desde la Administración regional, la realidad y se plantean una serie de prioridades que responden a las necesidades educativas más inmediatas. Una vez recibidas las competencias asistimos a la culminación del proceso de transferencias, por lo que se estudia el punto de partida en relación a los recursos existentes. Es en esta circunstancia cuando la propia dinámica exige una reorganización de la Consejería que atienda a las nuevas exigencias, de tal forma que pasamos de una estructura funcional mínima, creada en la constitución del gobierno autónomo, a una organización administrativa funcional capacitada para sentar las bases de lo que podríamos denominar -con ciertas matizaciones- el sistema educativo andaluz.

No obstante, desde un primer instante se observa la voluntad de configurar un organismo que sea capaz de dar respuestas, en todo momento, a los cambios que puedan producirse en la enseñanza andaluza. Era necesario responder a tres problemas fundamentales: la escolarización, las desigualdades socioeducativas y la calidad de la enseñanza. Para solucionarlos se crean una serie de órganos ejecutivos y de gestión con el fin de mejorar la estructura del sistema, los contenidos, los métodos y la situación de los recursos humanos. Sí podemos hablar del interés por desarrollar una evaluación global de dicho sistema que atienda a las exigencias de una auténtica

planificación regional. Por último, y en relación con lo anterior, es de destacar que la organización y funcionamiento de la Administración se plantee en términos de favorecer la calidad y mejora de la enseñanza, objetivo básico del proceso planificador.

A partir de 1990 se iniciará una nueva etapa caracterizada por los sucesivos intentos de la Consejería por adaptarse, orgánicamente, a las nuevas necesidades derivadas de la puesta en marcha de la reforma educativa a raíz de la aparición de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) y concretizadas en una serie de aspectos relacionados con la misma, tal como se recoge en el Decreto 382/1990 de 6 de noviembre: la extensión de la escolarización, la unificación del sistema, el nuevo desarrollo curricular y la reforma de la Formación Profesional. Para dar respuesta a estos fenómenos se constituye la *Dirección General de Ordenación Educativa* y la *Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales*, suprimiéndose las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica y Reforma, Planificación y Centros y Educación Compensatoria y Promoción Educativa.

6. Referencias bibliográficas

Bates, R. y col. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de València.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (1988). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: M. E. C.

Colom Cañellas, A. J. y Quetgles Pons, B. (1978). *Aspectos teóricos de la planificación educativa*. Palma de Mallorca: I. C. E.

Colom Cañellas, A. J. (Ed.) (1995). *Política y Planificación educativa*. Sevilla: GIT-PreuSpinola.

Consejería de Educación y Ciencia (1991-1992). *Legislación educativa de Andalucía. 1990 y 1991*. Sevilla: Consejería/Secretaría General Técnica.

Gámez Mejías, M. M. (2010). *La Administración educativa: control y autonomía*. Madrid: Iustel.

Jiménez Blanco, A. y Martínez Simancas, J. (Dirs.) (1997). *El Estado de las autonomías*. Tomo III "Educación". Madrid: Ramón Areces.

Junta de Andalucía (1984). *Compilación de Disposiciones. Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Servicio de Publicaciones y B.O. J. A.

Junta de Andalucía (1985). *Constitución española y Estatuto de Autonomía para Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación.

Martínez, J. B. y Ballarín Domingo, P. (1984). La enseñanza en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 117, 46-65.

Ministerio de Educación y Ciencia (1987-1988). *La educación y el proceso autonómico. Textos legales y jurisprudenciales*. Madrid: M. E. C.

Muñoz Arnau, J. A. (2010). *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. Pamplona: EUNSA.

Paz Bañez, M. A. de (1987). *El sistema educativo en Andalucía*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.

Psacaropulos, G. (1987). La planificación de la educación: ayer y hoy. *Perspectivas*, 8 (2), 151-159.

Puelles Benítez, M. de (1987). *Política y Administración educativas*. Madrid: U. N. E. D.

V.V.A.A. (1993). Monográfico La educación en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 210.

V.V.A.A. (1992). Monográfico Descentralización y evaluación de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 299.

V.V.A.A. (1980). *Elementos de Administración Educativa*. Madrid: M. E. C.

V.V.A.A. (1990). *Prospectiva, reformas y planificación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.

Notas

1. Puelles Benítez, M. de (1987). *Política y administración educativas* (pp. 215-216). Madrid: UNED.

2. Paz Bañez, M. A. de (1987). *El sistema educativo en Andalucía* (p. 193). Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.

3. Una plasmación de este tercer nivel organizativo de gestión y administración lo podemos ver en la *Orden de 23 de diciembre de 1993* (B.O. J. A. nº 54, 13-1-1984) sobre la estructura orgánica de la Consejería de Educación.

LA APORTACIÓN PEDAGÓGICA DEL MÉTODO DE ENCUESTA

María Isabel Rodríguez Peralta y Juan José Medina Rodríguez

RESUMEN

Guillermo Rovirosa protagoniza una experiencia en educación llevada a cabo por militantes pobres organizados en el apostolado obrero durante los años 1946 a 1964. Puso en pie un plan de formación, basado en el método de encuesta (ver, juzgar y actuar) en colaboración con obreros y sacerdotes que hicieron posible, en su momento una escuela de formación militante.

El método de encuesta es una estructura con sólidas bases epistemológicas y que tiene en cuenta los procesos dialécticos del pensamiento y el conocimiento. Consta de tres fases en una lógica fundamentada desde la fenomenología: un acercamiento a un tema de análisis desde la realidad en sí, el juicio crítico sobre la misma y la intervención planificada para la transformación del hecho analizado; y cada una de estas fases contempla las tres dimensiones del hombre: personal, ambiental e institucional.

Palabras clave: método de formación, pedagogía de la conciencia crítica, estrategia de aprendizaje, trabajo cooperativo, enfoque globalizador.

TITLE: THE PEDAGOGICAL CONTRIBUTION OF THE SURVEY METHOD

ABSTRACT

Guillermo Rovirosa is responsible for an experience in education carried out by poor militants organized in a working mission during the years 1946 to 1964. He set up a training scheme, based on the survey method (see, judge and act) in collaboration with workers and priests who made it possible at that time to set up a school of militant training.

The survey method is a structure with solid epistemological bases which takes into account the dialectical processes of thought and knowledge. It consists of three phases in a logic founded on phenomenology: an approach to a subject of analysis from reality, a critical judgment on the same and planned intervention for the transformation of the action analyzed: and each one of these phases contemplates the three dimensions of man: personal, environmental and institutional.

Keywords: training methods, pedagogy of critical conscience, learning strategy, cooperative work, global focus.

Correspondencia con los autores: María Isabel Rodríguez Peralta. Centro de Magisterio: 'La Inmaculada' Adscrita a Universidad de Granada. isabelrodríguez@eulainmaculada.com. Juan José Medina Rodríguez. Centro de Magisterio: 'La Inmaculada' Adscrita a Universidad de Granada. juanjosemedina@eulainmaculada.com. Original recibido: 01-02-12. Original aceptado: 19-09-12

1. Aproximación histórica

Guillermo Rovirosa (1897-1964) provocó la formación de generaciones de militantes obreros en España en una época convulsa como consecuencia de la guerra civil y en plena dictadura franquista.

A su aportación, que está marcada por su bagaje científico e intelectual, se le une su vocación profesional como investigador. Su teoría sobre la encuesta se basa en su eficacia para desarrollar en la persona todas sus aptitudes y virtudes. El método de encuesta valoriza al máximo las tres potencias humanas clásicas: memoria (ver), entendimiento (juzgar) y voluntad (actuar). En su concepción formativa destaca un auténtico humanismo que se fundamenta en su cosmovisión cristiana.

Fueron decenas de miles los obreros en toda España que pasaron por esta e*scuela de la realidad* como gustaba llamar Rovirosa (1947) al método de encuesta.

Según Malagón (1995) *fue para todos, obreros y universitarios, el testimonio vivo de cómo un universitario debe servir al pueblo y de cómo debe ser el militante trabajador. Su fuerte personalidad intelectual no fue obstáculo para encarnarse en el pueblo, sino más bien medio para servirle con más profundidad y realismo.* Otro militante obrero, Gómez del Castillo (1983), que colaboró con Rovirosa desde el inicio de su acción en la HOAC afirma: *desde 1946 hasta su muerte* fue el *verdadero inspirador de todo el apostolado obrero en España. Realidad que no se podrá explicar sin su acción.*

Le marcó profundamente la herencia del amor a la verdad de su padre, la abnegación y el sacrificio de su madre. Igualmente fue decisivo su matrimonio con Catalina Canals. En Paris (1932) inicia su proceso de conversión a la fe católica.

Etapas en su vida a destacar:

a) 1932 año de su conversión e ingreso en la Acción Católica.

b) 1946 organiza la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC).

c) 1959 inicia la experiencia del Cooperativismo Integral con la serie COOPIN.

d) 1963 primer presidente de la editorial ZYX.

El método de encuesta tiene su origen en la reacción intuitiva del movimiento obrero que surge en la sociedad industrial. Este método encuentra una primera formulación en el cardenal belga Josef Cardijn (1882-1967) durante su trabajo con la juventud obrera católica. Posteriormente se introduce en España esta pedagogía de

la mano de Eugenio Merino (Peláez 2010, Malagón 2002) y será Guillermo Rovirosa en los años cuarenta con sus intuiciones originales y creativas quien pone en pie inspirado en estos trabajos, el plan de formación de la Hermandad Obrera de Acción Católica.

Inspirándose en la experiencia pedagógica del belga Josep Cardijn del que toma el método conocido como ver-juzgar-actuar. Este enfoque globalizador dará pie al método de encuesta. Para conocer la reflexión pedagógica que actualiza los fundamentos filosóficos y antropológicos propuestos por Guillermo Rovirosa se puede ver la investigación de Rodríguez Peralta (2007).

2. Principios pedagógicos

2.1. Promoción personal y colectiva

Comienzan a presentarse dificultades, sobre todo provenientes de sectores que subestimaban la promoción de los obreros, afirmando que los obreros no son capaces de entender muchas de las lecturas de los Boletines que escribía Rovirosa. A estas acusaciones, que se hacen en orden a desprestigiar el plan de formación como demasiado elevado para los obreros, Rovirosa responde en el Boletín nº 131 de 1954.

Vamos analizar aquí el escrito de Rovirosa cuando se detiene a explicar una de las consecuencias de la mentalidad paternalista: el infantilismo. Entendemos que el fenómeno del infantilismo como freno para la madurez en la vida adulta es un mecanismo que actualmente se manifiesta, en diferentes grados, también en la actual generación.

Efectivamente, el T.B.O. resulta mucho más ameno que esto, para gente que, por edad o temperamento, no quiere complicarse la vida y lo único que busca en los papeles es pasar un rato de manera agradable y sin preocupación. Infantilismo puro. Hay otra amenidad, para personas y con sentido de responsabilidad, que busca profundizar y "sacar punta" a las cosas que se leen. Esta es la que se intenta en el Boletín. Frente al infantilismo como forma de evasión Rovirosa propone 'sacar punta' y profundizar con sentido de responsabilidad. Comprender la realidad indica el camino y la orientación de cualquier proyecto humano y ello colabora a asumir las responsabilidades. Se trata de educar personas libres frente a personas impotentes.

Y continúa diciendo *las amenidades -tipo TBO- sirven para "matar el rato", trasladándose por un momento al mundo de la imbecilidad, como en un sueño agradable, o como en los paraísos artificiales que proporcionan ciertas drogas. Ni se cultiva el entendimiento, ni se fortalece la voluntad. Como pasa con los sueños, la cosa se*

olvida rápidamente, y no deja más rastro que el de un progresivo embrutecimiento. Las diferentes formas de matar el tiempo actúan como una forma de embrutecimiento de la conciencia y como manifestación de los distintos grados de violencia estructural.

La lectura no es una cuestión de modas. Toda lectura personal y compartida resulta a la vez exigente pero también educadora. Muchos obreros que no pudieron asistir a las escuelas aprendieron en los grupos de encuesta a leer, a comprender, a dialogar sin necesidad de profesores. La formación de personas con conciencia de sí mismo y del mundo se logra siempre desde la colaboración por la existencia, compartiendo los deseos más profundos. *(…) obliga a leer despacio, y casi siempre, releer y rumiar lo leído, buscando analogías y adaptaciones, refiriéndolo a la propia vida personal y social. Esto apasiona, y se trae y se lleva; se comenta y se aplica. Esto no se olvida, y el lector se enriquece con conceptos y puntos de vista que son utilísimos para su 'crecimiento' como persona consciente de sí misma y del mundo. Una amenidad no excluye a la otra. Lo malo son los exclusivismos.*

La información sólo adquiere significatividad en la medida en que es para la formación. La información por sí sola se agota en sí misma. No se trata de acumular sino de asimilar. *En la vida hay momentos para dormir y otros para estar despierto; momentos de trabajo y de descanso; momentos de comer y otros de no comer. ¡Ahí está el detalle! Se ha protestado por la publicación de ciertos escritos (como el del Estado de la Agricultura en Israel), alegando que tales informaciones no interesan para nada a nuestros militantes. Si se mira como pura información tienen toda la razón del mundo. Lo mismo podrá alegarse acerca de lo que en este número aparece como meramente informativo. Pero si en vez de mirar solamente la 'información', se considera también la 'formación', las perspectivas cambian completamente.*

No se pueden desarrollar actitudes y potenciar capacidades sin una disciplina, sin cultivar del hábito como caldo de cultivo imprescindible para organizar los procesos de aprendizaje. Rovirosa propone a los obreros: *Ensayen, ensayen una sola vez de leer despacio los escritos que les parecen poco amenos, y comentarlos con otros lectores, y releerlos después de nuevo, y verán si son o no son amenos 'para los hombres' ¿Qué no hay tiempo para esto? ¡Mandanga! Lo que hay es un cóctel de infantilismo mezclado con espíritu burgués que no nos dejar ser hombres de verdad.* El infantilismo es una patología que impide la madurez.

Todo este planteamiento de apuesta por el ser humano y sus potencialidades tienen una sólida raíz antropológica: *La relación del hombre con el mundo no es objeto-objeto sino sujeto-objeto. Porque conoce, es espectador hasta de sí mismo. Es la*

conciencia del mundo. Es actor, y actor que crea, inventa. Se inventa a sí mismo e inventa nuevos modos de ser de las cosas. Por eso es poeta y artista. Humaniza la naturaleza, mediante la cultura que él crea, asimila y proyecta hacia afuera. Es ser histórico. Toda la historia se resume en él y se aventura el futuro (Rovirosa, 1962).

2.2. Formación por y para la acción

Es la fórmula clásica: la formación para la acción. Sólo con la acción el militante sentirá la necesidad acuciante de su formación. Se dará al estudio de los problemas que tiene planteados el mundo del trabajo y buscará en los libros y en el diálogo con otros. Rovirosa en el primer número del Boletín en 1947 escribe que con la encuesta entramos en la escuela de la realidad. *Nos alejamos tal vez de los libros, pero nos acercamos a los hombres. Constituye un medio eficaz de información que nos es preciso para que nuestra acción vaya bien dirigida. Pero también constituye un medio eficaz de formación.*

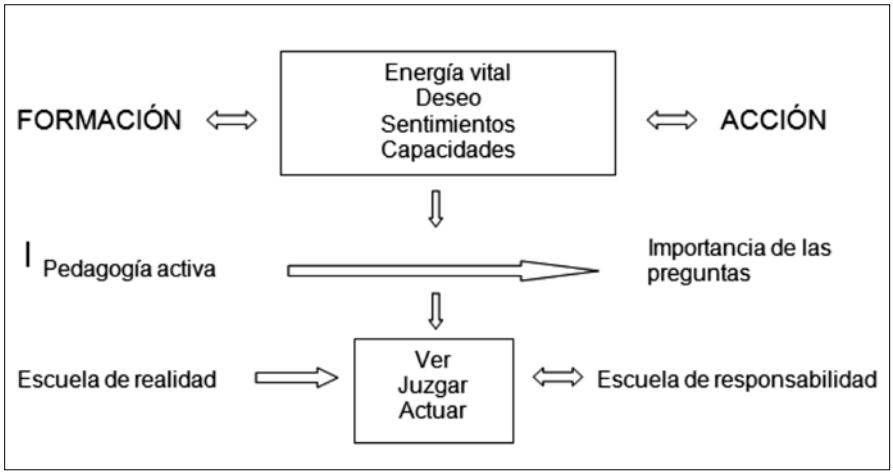


Figura 1

La encuesta sistemática constituye (Figura 1) un plan de formación para la reflexión-acción. La finalidad del método de encuesta es desarrollar todas aquellas fuerzas internas que nutren y potencian el impulso para la acción. Pretende construir una forma de ser, educar a personas que crezcan en conciencia del mundo en que viven y por lo tanto desarrollar valores combativos. Personas con espíritu de decisión y personalidad.

Es preciso que la metodología exija y facilite el desarrollo máximo las capacidades y posibilidades. No obstante hay que estar alerta, pues los métodos facilitadores acaban rebajando la tensión que mueve al proceso formativo. No se debe pretender la dificultad, pero si la eficacia y la seriedad en la formación. El que enseña ideas, debe adaptarse al término medio de sus alumnos, pero el que trata de desarrollar la personalidad, el espíritu militante y el sentido sobrenatural debe tender siempre al máximo. Los retos motivan.

3. El método de encuesta

Guillermo Rovirosa define el método de encuesta como una síntesis entre el método didáctico y el método intuitivo, un conocimiento que nace como fruto de la síntesis entre el conocimiento científico y cotidiano.

En palabras del propio Rovirosa: *Solamente se han inventado tres métodos para salir de la ignorancia en cualquier materia: aprender mediante esfuerzos conjugados de la inteligencia, la memoria y la voluntad, y esto se llama método didáctico. Se llama intuitivo cuando se aprenden las cosas viéndolas, que es como se aprenden casi todos los conocimientos ordinarios de la vida. Entre los dos métodos existe el perfecto que consiste en aprender lo que se ve, o sea, encarnar el conocimiento en la vida. Así es como debería realizarse el aprendizaje en el oficio y en la vida. Este sistema entre nosotros se llama MÉTODO DE ENCUESTA.*

Señalamos y profundizamos seguidamente algunos aspectos de su aportación pedagógica con el ánimo de subrayar algunas claves fundamentales para los retos actuales y futuros en el escenario educativo.

3.1. Pedagogía de la conciencia

En toda ocasión en que el ser humano actúa como 'hombre consciente' ha tenido que 'ver claramente' el asunto, 'juzgarlo' y 'actuar' en consecuencia. Nada hay que actualice tanto las facultades más nobles del hombre como llegar a asimilar este proceso de comprensión y modificación de la realidad, es decir interiorizar el 'espíritu de encuesta' (Rodríguez Peralta, 2007).

La conciencia se educa con actos 'conscientes' debidamente orientados, inmersos en la realidad vital, captando el sentido profundo de los acontecimientos y situaciones, elaborando su propio juicio, desarrollando la intervención, en espíritu

de colaboración y de equipo. De ahí la importancia de la pedagogía activa referida en este caso al método 'ver juzgar y actuar'.

3.2. Pedagogía de las preguntas

Enseñar peguntando siempre ha formado parte del pensamiento rovirosiano; heredado de una larga tradición socrática, presente de alguna manera, a lo largo de toda la historia de la educación. Las preguntas que se formulan en las encuestas se realizan de tal manera que permitan el planteamiento adecuado de cara a las soluciones precisas así como divisar aquellas facetas auténticamente vitales que de ordinario quedan ocultas tras los errores, la rutina y las inercias entre las que nos movemos.

Es de la mayor importancia el formular debidamente las preguntas (Malagón, 2002). Las preguntas han de ir dirigidas siempre a un objetivo preciso, deben ser breves y claras. Tener en cuenta la mentalidad, las creencias, las actitudes y las aspiraciones del grupo con el que se trabaja.

La mejor forma para orientar debidamente el guión, las preguntas de cada encuesta, es tener bien diseñado los objetivos que se quiere conseguir con el conjunto o secuencias de encuestas en todo el plan de formación.

Las respuestas son el resultado final a las preguntas. Entre las preguntas y las repuestas hay todo un proceso que constituye realmente el momento esencial de la encuesta, es cuando se hace la verdadera encuesta; es decir es cuando se pone en ejercicio el proceso de construcción del pensamiento propio y crítico. La encuesta no es para saber cosas, sino para cultivar actitudes, para desarrollar el modo de ser propio del militante. Se trata de poner en ejercicio los procesos internos de configuración de disposiciones de conducta y comportamiento; y ello no en casos hipotéticos o figurados sino de manera real, por la carga afectiva que implica (Gairín Sallán, 1987).

A continuación mostramos algunos ejemplos de encuestas de diferentes momentos y etapas en su proceso de construcción.

3.3. Ejemplos de encuestas

- **¿Qué leemos? (1948)**

Algunos rechazaban este método de formación por considerarlo como inasequible para los pobres, por considerarlo demasiado intelectual, poco realista y demasiado exigente para obreros sin hábitos de lectura y sin capacidad de sistematicidad y

organización. Este paternalismo, que condena a la minoría de edad de por vida, llevaba a menospreciar todas las capacidades del obrero para su promoción.

Con motivo de una campaña pro editorial de la OAC Rovirosa publica en el Boletín (1948) para el círculo de estudio unas encuestas en torno al tema de la lectura. Obsérvese cómo en esta primera etapa (1947-1950) el número de preguntas por cada fase (ver-juzgar-actuar) es variable. Y a partir de 1951 se establecerá para cada una tres preguntas, como veremos más adelante.

VER
V-1 ¿Estoy suscrito a algún diario de la localidad?
V-2 ¿Cuántas veces al mes compro algún diario de la capital?
V-3 ¿Compro semanario deportivo?
V-4 ¿Qué leen principalmente los obreros que trabajan conmigo?
V-5 ¿Se lee el 'Tú' a mi alrededor?
V-6 En mi lugar de trabajo ¿hay afición a leer o no?

JUZGAR
J-1 ¿Creo que los obreros en general se interesarían por nuestros asuntos, bien enfocados y presentados?
J-2 ¿Creo que mi labor de militante en la OAC sería más eficaz si dispusiera de buenas publicaciones o folletos?
J-3 ¿Juzgo que nuestros enemigos descuidan la letra impresa?
J-4 ¿Creo que cualquier folleto sociológico es bueno para los OAC?
J-5 Juzgo que hay alguna clase de impresos más eficaces que otros?, ¿Cuáles?
J-6 ¿A quién creo que pueda interesar la edit.OAC además de los de la OAC?

ACTUAR
A-1 ¿Actúo intensamente en la campaña Pro.edit.OAC?
A-2 ¿Lo he tomado como cosa fundamental para los OAC?
A-3 ¿Intereso en ello a todos mis conocidos?
A-4 ¿Se me ha ocurrido algo original?, ¿Qué?
A-5 ¿Mi ardor depende del éxito o de la convicción?
A-6 ¿Intereso a los miembros de la A.C. que no son obreros, en nuestra campaña?, ¿Con qué resultados?

Guión publicado en el Boletín de Dirigentes, nº11 octubre 1948

- **La comida (1951)**

En 1951 hace fijar la mirada de los obreros en la circunstancia clave para la vida de la época: el hambre y la falta de alimentos en la mayoría de los hogares de España. (Ruiz Camps, 1995). Ya se puede ver una estructura más sistemática en la secuencia de las preguntas; y se pide un resumen de cada una de las fases.

VER:
V-1 ¿Qué cantidad mínima de pan necesito en mi casa cada semana?
V-2 ¿Qué cantidad mínima de legumbres en kilos se necesita semanalmente en mi casa, a base de 'casi' no catar la carne, los huevos y el pescado?
V-3 ¿Cuánto dinero cobro semanalmente (salario base, puntos, pluses, etc.) y cuánto debería gastar en comida para el 'mínimo necesario'?

Resumir las contestaciones, indicando la situación 'real' de la propia familia en cuanto a la comida.

JUZGAR:
J-1 ¿Creo que es 'fatal' que los obreros pasemos hambre?
J-2 ¿Creo que hay alguna relación entre la comida y el reino de Dios y su Justicia?
J-3 ¿No creo que resolver esto nos corresponde a los OAC?, ¿Sería posible?

Resumir estos juicios en un juicio global que exprese sucintamente las causas profundas y superficiales del desorden en que necesariamente sumen a los países los regímenes prácticamente ateos.

ACTUAR:
A-1 ¿Cómo me arreglo para no morir de inanición?
A-2 ¿Podríamos hacer algo los OAC del centro para aprovechar 'verdaderamente' algunas de las ventajas que nos ofrece la legislación escrita?, ¿Qué?
A-3 ¿Qué ayudas podríamos encontrar en las distintas clases e instituciones sociales?

Resumir brevemente las respuestas, indicando algún medio personal o colectivo para mitigar las deficiencias actuales en cuanto a la adquisición de los alimentos básicos.

Ruiz Camps (1995)

4. Pedagogía de la encuesta

Nos consta que actualmente existen experiencias profesionales (Rodríguez Peralta 2007, 2008, 2011; Rodríguez y Medina, 2012) en el ámbito educativo en que el método de encuesta constituye la estrategia de aprendizaje central, generando nuevas propuestas para nuevos modelos de enseñanza. Se trata, desde la innovación educativa, de caminar por senderos en concreciones desde una concepción metodológica del enfoque globalizador (Zabala, 1999).

Ver-juzgar-actuar para un análisis en dos momentos diferenciados: encuesta personal y encuesta colectiva en un trabajo cooperativo. Es una estrategia de aprendizaje para la formación integral: construcción de conocimientos y hábitos, y formación de conciencia crítica. (Rodríguez Peralta, 2011)

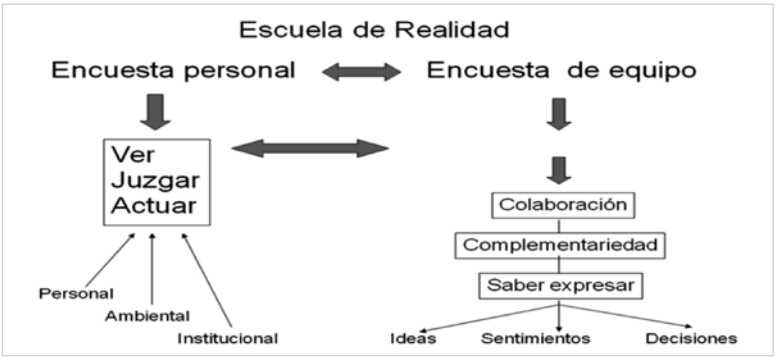


Figura 2

Para la selección de los temas que se tratan en las encuestas hay que tener en cuenta que sean útiles o necesarios para el ámbito que estemos abordando; deben analizar los problemas actuales y vitales; que el plan de encuestas responda a esa realidad (Figura 2).

La acepción que utilizamos de encuesta viene del francés y significa búsqueda, investigación, indagación en conexión con otras búsquedas que le anteceden y le siguen. Presentamos un método de investigación que parte de la reflexión-acción.

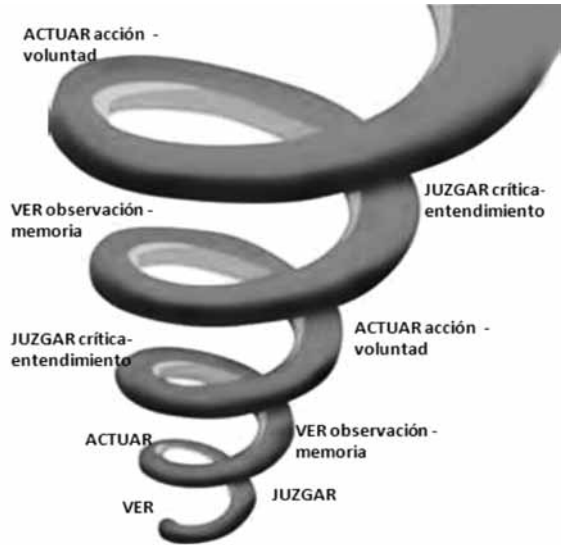


Figura 3

4.1. Estructura de una encuesta tipo

Veamos la estructura de la encuesta (Figura 3). Para realizar una encuesta, aplicada a cualquier aspecto de interés de la vida, ofrecemos unos guiones respetando siempre la misma secuencia con preguntas sobre el objeto de estudio, sobre temas como el salario, el paro, la familia, las evasiones, la escuela, la televisión, la lectura, la vivienda, individualismo, la manipulación, el consumismo, el fracaso escolar, etc.

VER
V. 1. Un hecho de carácter individual, en relación con el tema. (personal)
V. 2. Un hecho de carácter colectivo o de ambientes. (ambiental)
V. 3. Un hecho de alguna institución producido en virtud de su funcionamiento normal o de su base jurídica. (institucional)

JUZGAR
J.1 Juicio del primer hecho. (personal)
J.2. Juicio del segundo hecho. (ambiental)
J.3. Juicio del tercer hecho. (institucional)

ACTUAR
A.1. Plan y compromiso personal en relación con el hecho.
A.2. Plan y compromiso de grupo en relación con el hecho.

4.2. VER: educar la mirada

La vista es el órgano de información para que el hombre perciba lo externo, todo aquello que esté al alcance de su vista. Lo que se ve con los propios ojos toma casi siempre caracteres de evidencia.

Observar nos hace descubrir el sentido y el significado de los hechos, de modo que nuestro ver no sea, como el del animal, la simple percepción de unos movimientos fuera de nosotros. Favorece el nacimiento de unos hábitos de pensamiento, más modernos, científicos y realistas y atentos al análisis minucioso de los hechos. Se trata de ir cultivando una mirada reflexiva.

4.3. JUZGAR: aprender a reflexionar

El entendimiento ha de reflexionar sobre los hechos que se aportan. Ello nos debe llevar descubrir y a asumir mayor responsabilidad ante lo que pasa. Entender, comprender, criticar las causas que han intervenido en la génesis de lo que estamos analizando, su desarrollo y consecuencias, o bien el concepto y la opinión que aquello nos merece a la luz de las lecturas y conocimientos, experiencias y diálogos que tengamos para formar nuestro juicio ético-moral.

4.4. ACTUAR: tomar decisiones

Es el momento de plantear una acción en coherencia con el ver y juzgar, y trazar un plan de acción (plan y compromiso). En el actuar debemos tener claro hacia dónde queremos ir (la dirección) y cómo ir hacia allí (los pasos a dar). Los compromisos tienen que referirse a cuestiones muy precisas, objetivas y concretas: qué, cuándo, dónde, cómo, con cuántos, con quiénes voy a hacer o vamos a hacer el grupo tal o cual cosa. De manera que aprendamos a pensar con cabeza propia, planificar con realismo y ser dueños de nuestra voluntad.

El compromiso debe ser:

Concreto. El compromiso debe ser pequeño, puesto que se trata de ir creciendo en tomar decisiones personales y crecer en iniciativa.

Educativo. Hay que comprometerse a una acción ante los demás del grupo. Dedicar tiempo, puede ser mucho o poco, cinco minutos o una hora.

Proporcionado. Tenemos que comprometernos a cosas que estén al alcance de nuestra mano. De manera que se vaya ampliando progresivamente nuestro campo de acción y ampliando el horizonte personal.

Conforme se van revisando en el grupo los compromisos de una reunión a otra, la persona va viendo objetivadas sus posibilidades de acción. Lo normal es que las posibilidades se vayan ensanchando y multiplicando. Se disparan las potencialidades y esa predisposición positiva favorece la creatividad a solventar todos los inconvenientes que vayan saliendo al paso de lo cotidiano.

La dificultad de aprender el método de encuesta desaparece prácticamente, si se tiene en cuenta que, más que el estudio, se exalta la generosidad, la constancia y el espíritu con que se hace (Rovirosa, citado por Malagón, 2002).

4.5. La encuesta de equipo, un trabajo cooperativo

Toda encuesta personal se complementa y enriquece con la *puesta en común* en un grupo. Se aprende a colaborar en un trabajo cooperativo que implica la expresión oral y escrita precisa, la escucha, la elaboración de síntesis, la toma de acuerdos colectivos y la superación de individualismos a través de una convergencia de estrategias y dar cuenta de lo realizado. Todo ello en microclimas adecuados y continuados. La encuesta colectiva se culmina con su propia revisión en la siguiente encuesta-reunión.

La reunión es para aprender a realizar una síntesis con todas las aportaciones y culminar con una intervención-acción personal y de grupo en coherencia con el tema tratado**.** *El actuar debe ser sobre las causas, contextualmente, globalmente, estratégicamente, prontamente y grupalmente* (Gairín Sallán, 1987).

Esta pedagogía activa ayuda a crecer en el hábito de la escucha y favorece la aparición de mentalidad de colaboración frente a una mentalidad individualista (Figura 4). En el diálogo nos expresamos principalmente con palabras, pero nos ayudamos con miradas y gestos. No es posible el diálogo sin saber escuchar, sin diálogo no se puede educar.

Saber escuchar es:

Figura 4

Pasos para poner en común la encuesta personal y elaborar el acta de equipo:

1. Entre todos se ven los hechos, se enjuician y se deciden actuaciones personales y en equipo.

2. Los orientadores son los propios miembros del grupo. Se dialoga en un grupo de iguales.
3. Cada asistente aporta su propia encuesta individual y la confronta y la contrasta con los demás.
4. Colaboración. Uno que discute se esfuerza en demostrar que "el otro" está equivocado; uno que colabora se esfuerza en ver en qué tiene razón "el otro".
5. Para hablar hay que ir a la reunión con el trabajo hecho. Sólo así se fomenta un espíritu más abierto para comprender a los demás.
6. Un equipo debe ser escuela para los demás pero eso en una sociedad individualista como la nuestra no se consigue descubrir y realizar de la noche a la mañana. A nosotros nos toca aquí y ahora caminar en esa dirección, realizar la apretura de ese proceso para educar y educarse.

5. Conclusiones finales

Podemos concluir de esta reflexión que una mirada honesta al mundo de la educación y la investigación docente no debe desconocer la encuesta pedagógica como concreción del método de encuesta; su historia y su aplicación como estrategia de aprendizaje para una educación crítica.

Desde la innovación y desarrollo que realiza Guillermo Rovirosa aplicando este método con los obreros de los años cuarenta y cincuenta en España hasta hoy no ha variado la estructura básica: ver-juzgar-actuar. Con una lógica dialéctica coherente con la estructura del pensamiento complejo y, por lo tanto, válida como herramienta de investigación desde la reflexión-acción; este método de formación supone una aportación pertinente y novedosa.

Su pedagogía activa requiere, de manera combinada, de un trabajo personal y de equipo y responde por lo tanto a los beneficios del trabajo cooperativo, desde un enfoque globalizador y multidisciplinar.

En cualquier caso es necesario seguir dando pasos en mayores niveles de concreción y aplicación docente. Se hace camino al andar.

6. Bibliografía

Gairín Sallán, J. (1987). *Las actitudes en Educación*. Barcelona: PPU.

Gómez del Castillo, J. (1983). *El pensamiento personalista de Rovirosa.* Prólogo. Madrid: Voz de los sin Voz.

Malagón, T. (1995). *Encuesta y formación de militantes.* Madrid: Voz de los sin Voz.

Malagón, T. (2002). *Militantes Obreros, I, II*. Madrid: Voz de los sin Voz.

Malagón, T. y Meert, J. (2002). *Cardijn y la JOC.* Madrid: Voz de los sin Voz.

Peláez Sanz, J. R. (2010). *Del catolicismo social a la mística de la HOAC. D. Eugenio Merino Movilla (1881-1953)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Rodríguez, Mª. I. (2007). *El método de encuesta como estrategia de aprendizaje. Una experiencia concreta en la formación inicial del profesorado.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Rodríguez, Mª. I. (2007). La encuesta pedagógica como estrategia de aprendizaje. Una experiencia concreta en la formación inicial del profesorado. En M. Lorenzo y M. López, *Actas del Congreso Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento.* Universidad de Granada. Grupo de investigación AREA. Granada: Adhara.

Rodríguez, Mª. I. (2008). La encuesta pedagógica como estrategia en la formación de maestros. *Revista de Ciencias de la Educación. ICCE*, 215, 349-368.

Rodríguez, Mª. I. (2011). *El método de encuesta, una pedagogía solidaria.* Madrid: Voz de los sin Voz.

Rodríguez, Mª. I. y Medina Rodríguez, J. J. (2010). *Fundamento pedagógico del método de encuesta.* Barcelona: Davinci.

Rovirosa, G. (1947). *Boletín de dirigentes, nº1.* Madrid: Ediciones HOAC.

Rovirosa, G. (1962). *La virtud de escuchar.* Madrid: Voz de los sin Voz.

Ruiz Camps, A. (1995). *Guillermo Rovirosa, Obras Completas, tomo IV.* Madrid: Ediciones HOAC.

Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

LA PAREJA TÁNDEM COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Andrés Canga Alonso

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprobar si un grupo de setenta y ocho alumnos españoles de 4º de ESO cumple con el principio de reciprocidad del e-mail tándem en un intercambio con estudiantes ingleses de su misma edad en lo que respecta al (i) uso de la lengua materna y la lengua extranjera en cada e-mail y (ii) la corrección de los mensajes de la pareja. Los resultados muestran que los estudiantes españoles son un modelo para sus compañeros en lo que respecta al uso de ambas lenguas en sus e-mails, mientras que el número de correcciones disminuye a medida que avanza el estudio.

Palabras clave: e-mail tándem, reciprocidad, correcciones, L1, L2.

TITLE: THE TANDEM PARTNER AS A MODEL TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This paper aims at testing if a group of 4th grade Spanish secondary students fulfills e-mail tandem reciprocity principle in an e-mail tandem exchange with British students their same age regarding (i) use of mother tongue and foreign language in each e-mail, and (ii) corrections of mistakes made by their partners. Our findings show that Spanish students are a model for their partners regarding the use of both languages in each e-mail whereas the number of corrections decreases throughout the study.

Keywords: e-mail tandem, reciprocity, corrections, L1, L2.

Correspondencia con el autor: Andrés Canga Alonso. Departamento de Filologías Modernas. Universidad de La Rioja. andres.canga@unirioja.es. Original recibido: 07-03-12. Original aceptado: 12-04-12

1. Introducción

El uso del e-mail como herramienta pedagógica en el aula de idiomas se ha generalizado en los últimos años puesto que permite a los alumnos entrar en contacto directo entre sí y con el profesor, al tiempo que les ayuda a familiarizarse con una herramienta básica del siglo XXI (Brammerts y Little, 1996; Nagel, 1999; Gonglewski et al., 2001; Lewis y Walker, 2003; Chi-Fen, 2006; Biesenbach-Lucas, 2007; Sasaki y Takeuchi, 2010; Domagała-Zysk, 2010; Kabata y Edasawa, 2011).

Por otro lado, el uso del e-mail en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera favorece el desarrollo de las destrezas de expresión escrita, acerca la realidad de la lengua extranjera al aprendiz ya que entra en contacto directo con hablantes de la lengua que se propone aprender y le permite aprender vocabulario sobre los temas abordados en los mensajes (Leh, 1999; Sasaki y Takeuchi, 2010; Canga Alonso, 2011).

El e-mail se convierte en el texto auténtico entendido como interacción auténtica entre individuos con diferentes lenguas maternas lo que conlleva una mayor implicación del alumnado en las actividades educativas y lleva implícito un grado de motivación hacia su aprendizaje cuando pueden utilizar el e-mail en sus interacciones cotidianas. Sin embargo, es muy importante que el profesor se asegure de que todos sus alumnos reciben los e-mails periódicamente puesto que la ausencia de los mismos podría provocar la situación inversa, es decir, desmotivación en el alumnado y, por tanto, una predisposición más negativa hacia el aprendizaje de la lengua meta (Nagel, 1999). Por último, el uso del e-mail en el aula proporciona a los estudiantes un contexto adicional para la discusión de los temas que se hayan tratado en el aula (Gonglewski et al., 2001).

Teniendo en cuenta todos los argumentos esgrimidos en este epígrafe el e-mail puede ser una herramienta útil para ser empleada con dos grupos de alumnos de 4º de ESO como el que se analiza en el presente estudio por lo que en el siguiente apartado se expondrán las características fundamentales del e-mail tándem poniendo énfasis en el principio de reciprocidad.

2. E-mail tándem: Principios y objetivos

El e-mail tándem, al igual que el tándem presencial, permite a escolares, estudiantes universitarios o profesionales de cualquier campo establecer contacto

con individuos que son hablantes nativos de la lengua que quieren aprender y que, a su vez, están interesados en mejorar su competencia comunicativa en la lengua materna de su compañero tándem, aprender sobre aspectos relacionados con la cultura meta y beneficiarse de sus conocimientos y experiencia (Appel, 1999; Brammerts, 2003; Vinagre, 2005; Kabata y Edsawa, 2011). A diferencia del tándem presencial donde la comunicación entre los aprendices es directa y fundamentalmente oral, por medio del e-mail tándem se establece una comunicación asíncrona basada en la comunicación escrita.

Se trata de una comunicación asíncrona porque la elaboración y recepción de los mensajes no se producen de manera simultánea como ocurriría en una interacción cara a cara. Este tipo de comunicación posee una serie de ventajas para los alumnos puesto que los mensajes se encuentran accesibles para los aprendices y pueden ser releídos y utilizados con distintos fines tantas veces como el estudiante considere necesario. Además, los aprendices tienen más tiempo para elaborar sus textos y pueden recurrir a otras fuentes de información siempre que lo estimen necesario y conveniente.

El e-mail tándem se sustenta en dos principios: reciprocidad y autonomía. En el presente estudio nos centraremos en el principio de reciprocidad que implica aprender del compañero (*learning by exchang*e), ya que ambos miembros de la pareja tienen como objetivo aprender la lengua materna del otro miembro de la pareja tándem. Para ello, cada uno de ellos aporta los conocimientos de su lengua y cultura que, a su vez, son los que su compañero desea adquirir, así como el compromiso de ayudar a su compañero en su proceso de aprendizaje (Brammerts, 2003).

Una pareja tándem funciona como cualquier otra asociación entre personas o grupos y sólo será provechosa si cada uno de sus miembros obtiene un beneficio del trabajo realizado. Para que ambos aprendices se puedan beneficiar es necesario que se utilicen ambas lenguas en los intercambios lingüísticos, de tal manera que siempre tengan el modelo del hablante nativo como base para su aprendizaje de la lengua meta. Cuando el trabajo de una pareja es beneficioso para sus miembros, se pone de manifiesto el principio de reciprocidad que hace que el tándem sea una forma útil de aprendizaje de lenguas, ya que resulta económica y es transnacional, puesto que hace una llamada a la cooperación entre los miembros de la pareja a través de las técnicas y mecanismos que ambos ponen en práctica para que sus aprendizajes se vean favorecidos. Por tanto, el principio de reciprocidad consiste en el apoyo y colaboración entre los miembros de la pareja con el objetivo de mejorar

en la lengua meta, partiendo de los conocimientos y habilidades que posee cada uno y siendo compresivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros.

Se deben utilizar ambas lenguas en cada e-mail, siendo la situación ideal cuando el alumno escribe la mitad del mensaje en cada una de las lenguas (Brammerts, 2003). Esta situación le lleva a reflexionar sobre su lengua materna para responder a las demandas de su compañero y también sobre la lengua meta cuando se expresa en la lengua extranjera para mostrar sus inquietudes, dudas o deseos de adquirir nuevos conocimientos sobre el entorno sociocultural del país extranjero.

Se trata de un modelo de aprendizaje en pareja, puesto que la colaboración entre individuos con un interés común (aprender la lengua del compañero) les permite establecer un equilibrio entre el esfuerzo que les supone ayudar al compañero y el beneficio que obtienen en su propio proceso de aprendizaje. Ambos miembros de la pareja se enfrentan a un proceso de toma de decisiones continuo sobre su propio proceso de aprendizaje gracias a la relación que se establece con el compañero.

Los objetivos didácticos del e-mail tándem se pueden resumir en tres: capacidad para comunicarse en la lengua meta que es la lengua nativa del compañero, capacidad para desenvolverse de forma apropiada en un contexto cultural distinto al materno y capacidad para colaborar con el compañero con el objeto de conseguir alcanzar las metas propuestas (Brammerts, 2003).

Los aprendices que se propongan alcanzar estos logros han de tener siempre al compañero como modelo, puesto que el input que éste le proporcione a través del e-mail que le envíe será el texto que tomará como base principal de su aprendizaje. Además, toda la información, así como las explicaciones, aclaraciones y correcciones que le remita por correo electrónico, le servirán para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje. Toda la argumentación esgrimida en este párrafo, pone de manifiesto que la comunicación entre los miembros de la pareja ha de ser lo más fluida posible de modo que sean capaces de resolver las dificultades que puedan surgir a través del diálogo y la colaboración.

Por tanto, la metodología tándem se encuentra estrechamente ligada al aprendizaje colaborativo entre dos personas que tienen un interés común, en este caso, mejorar la competencia lingüística en la lengua meta usando la negociación para afrontar las tareas que se les encomienden de modo más provechoso (Benson y Voller, 1997; Little, 1999; Nunan, 1999).

Como se mencionó con anterioridad, los objetivos de la metodología tándem en general y en particular del principio de reciprocidad, consideran fundamental aprender de y con el compañero (*learning with and from the partner*) lo que implica "aprender del modelo del compañero" (*learning from the partner's model),* puesto que el input de la lengua extranjera que aporta el compañero resulta imprescindible para el aprendizaje. Sin embargo, aprender del modelo del compañero no implica copiar todo lo que dice o hace, puesto que su comportamiento lingüístico y no lingüístico es un reflejo de los rasgos personales, regionales y del grupo social al que pertenece con lo que podrían ser poco fiables.

Tomar al otro miembro de la pareja como modelo también implica "aprender de su información, sus explicaciones y aclaraciones" (*learning from a partner's clarifications, explanations and information*). Por este motivo, el aprendizaje en tándem es interactivo puesto que: "the partner not only serves as a model but learning is also achieved through dialogue" (Brammerts y Calvert, 2003, p. 52). Gracias a esta interacción entre los miembros de la pareja resulta posible y hasta necesario pedir aclaraciones e información contextualizada, así como pedir ayuda cuando no se entiende o cuando se quiere averiguar por qué el compañero o cualquier otra persona se expresa o reacciona de una forma concreta ante una situación determinada.

El diálogo que se establece entre los educandos es más provechoso si los alumnos muestran interés por la lengua y la cultura de su compañero, si poseen unos conocimientos previos y si aprenden estableciendo similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta (Brammerts y Calvert, 2003).

Los miembros de la pareja no deben subestimarse ni tampoco considerarse con más conocimientos de los que realmente poseen sobre su propia lengua. Por ello, no se les pedirá que aporten explicaciones gramaticales complejas, aunque sí puedan manifestar los usos correctos e incorrectos de su lengua materna por ser hablantes nativos de la misma.

Aprender de las formas de expresión y comportamiento del compañero (*learning forms of utterance and behaviour from a partner*) está directamente relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que implica, necesariamente, utilizarla de forma coherente y productiva por parte de los aprendices. Así, gracias al e-mail tándem se pueden consolidar aspectos ya adquiridos al tiempo que se integran nuevos aprendizajes. Por otro lado, la ayuda del compañero no se restringe únicamente al apoyo lingüístico, también es importante su consejo sobre cómo reaccionar y comportarse ante determinadas situaciones de la vida cotidiana.

Aprender de las correcciones del compañero (*learning from the partner's corrections*) es uno de los aspectos básicos de la metodología tándem. Por ello, los miembros de la pareja deben establecer desde el principio de su interacción aquellos aspectos en los que desean ser corregidos así como la forma en la que desean que las correcciones tengan lugar.

Por último, "aprender a través de la cooperación con el compañero" (*learning through co-operation with their partner*) es una base excelente para el aprendizaje ya que cuanto más reflexionen los aprendices sobre su experiencia de modo individual, con el compañero y con los profesores, mayor será el efecto que el e-mail tándem tendrá en su aprendizaje de la lengua extranjera (Brammerts y Calvert, 2003; Little, 2003).

Para poder llevar a cabo esta metodología es preciso que los participantes posean un determinado nivel de conocimiento de la lengua y apoyo al compañero (*the required level of knowledge and support*) lo que lleva implícito que un estudiante que emplea el tándem como metodología en el aprendizaje de una lengua extranjera debe poseer un cierto conocimiento de la lengua que le permita entender expresiones producidas por su compañero y, a su vez, ser capaz de elaborar textos escritos empleando la lengua meta con la ayuda del compañero o de materiales de apoyo. Así se asegura que la comunicación puede establecerse y con ello puede darse un contexto propicio para que ambos aprendices saquen partido de la situación comunicativa que se pueda generar. Además, deben emplear estrategias y técnicas que les ayuden a que su trabajo en pareja sea cada vez más beneficioso.

Como conclusión a este epígrafe podríamos afirmar que el objetivo fundamental del principio de reciprocidad de la metodología tándem se fundamenta en aprender la lengua extranjera tomado al compañero como modelo en sus formas de expresión y comportamiento de tal manera que le permita acercarse a una cultura distinta a la propia. El trabajo en tándem implica colaboración para llevar a cabo las tareas y solucionar los problemas que se puedan plantear, siendo la reflexión sobre el propio trabajo y el trabajo de la pareja elementos fundamentales para poder alcanzar los objetivos marcados. Por último, se deben tomar muy en cuenta las correcciones del compañero y para ello será necesario poner en práctica distintas estrategias y técnicas, aportadas por el profesorado, que faciliten el trabajo de los aprendices.

Una vez se han analizado la importancia del e-mail como herramienta pedagógica así como las características más relevantes del e-mail tándem haciendo especial hincapié en el principio de reciprocidad, este estudio pretende comprobar si los

estudiantes de 4º de ESO analizados cumplen con las dos vertientes del principio de reciprocidad, es decir, son un modelo para su compañero en lo que respecta al (i) uso de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) en cada e-mail y (ii) corrigen los mensajes escritos por el compañero tándem.

3. Metodología

3.1. Participantes

El estudio fue realizado durante dos cursos académicos con setenta y ocho alumnos de 4º de ESO de un centro educativo del Principado de Asturias (España). Los estudiantes fueron divididos en dos grupos (1 y 2) en función del año académico en el que formaron parte del estudio. Así, el grupo 1, formado por trece estudiantes, corresponde a los aprendices que fueron objeto de estudio durante el primer año de la investigación y en el grupo 2 (sesenta y cinco alumnos) se incluyen los estudiantes que participaron en el segundo año del estudio.

Los alumnos pertenecían al mismo contexto socio-económico y fueron distribuidos en los grupos de 4º de E.S.O. en función de las optativas elegidas por los discentes sin tener en cuenta su trayectoria académica.

3.2. Instrumentos

Para la distribución de las parejas y la organización de las tareas se estableció contacto vía e-mail entre los profesores de cada uno de los centros implicados en el trabajo en tándem con el fin de coordinar los aspectos generales del proyecto. Una vez realizada la primera toma de contacto se llegó al acuerdo de que los coordinadores se encargasen de la organización del trabajo sin contar con la Agencia Tándem[1] para, así, agilizar el proceso y que los alumnos pudiesen aprovechar al máximo las aportaciones de sus compañeros tándem, intentando que el nivel de conocimiento de la lengua meta de cada miembro de la pareja permitiese que la comunicación fuese lo más fluida posible y que en caso de dificultad pudiesen encontrar mecanismos para solucionar los posibles problemas que fuesen surgiendo en las distintas actividades programadas a lo largo del curso.

La distribución de las parejas se realizó al azar por tres razones. En primer lugar, todos los participantes tenían edades comprendidas entre 15 y 17 años

por lo que compartían intereses y aficiones, aspecto éste que Gläsmann y Calvert (2001) consideran muy importante para que la experiencia en tándem surta efecto. En segundo lugar, todos los integrantes de estos dos grupos cumplían con las tres condiciones propuestas por Brammerts y Kleppin (2003) para que la distribución de las parejas facilite el trabajo en tándem, ya que eran capaces de comprender a sus compañeros cuando éstos se expresaban en la lengua materna, podían tomarlos como ejemplo en sus formas de expresión y conocían las estructuras de la lengua para preguntar acerca de los aspectos que desconocían o no tenían claros. Por último, dado que el e-mail tándem es una forma de comunicación asíncrona, cada miembro de la pareja podía tomarse su tiempo para responder acudiendo a otras fuentes de información (diccionarios, internet, otros compañeros, etc.), para poder solventar las dificultades que le pudiesen surgir en el transcurso de su quehacer cotidiano.

Antes de comenzar con el trabajo propiamente dicho, se dedicó una sesión para explicar a los alumnos la dinámica de trabajo a lo largo del curso. El intercambio de e-mails se llevó a cabo dos veces al mes en el aula de informática. Los alumnos redactaban su e-mail almacenándolo en la carpeta habilitada al efecto en la intranet del centro. Una vez completada la tarea, el profesor la remitía a su colega inglés que, a su vez, la distribuía a sus alumnos. El docente enviaba el mensaje tal como lo recibía, puesto que el compañero tándem era el encargado de corregir los errores que pudiera contener.

Con este sistema se intentó que todos los participantes recibiesen regularmente los mensajes de su pareja y que los alumnos respondiesen a las tareas que se les planteaban, evitando, así, que se tratasen otros temas que no estén relacionados con lo propuesto en la actividad.

Para la elección de los temas se siguieron las pautas marcadas por Gläsmann y Calvert (2001). Por ello, se intentó que fuesen lo suficientemente abiertas (ver tabla 1) para que cada alumno pudiese incluir experiencias, ideas u opiniones partiendo de sus conocimientos previos. Asimismo, las tareas tenían como objetivo motivar a los participantes a continuar con su trabajo en tándem. Como se puede observar en la tabla 1, las actividades planteadas son generales y abiertas para que cada aprendiz pudiese abordarlas como más le interesase siempre tomando en cuenta las sugerencias de su compañero.

Grupo 1	Grupo 2
Mensaje de introducción	Mensaje de introducción
Descripción personal: gustos, aficiones y personalidad	Descripción personal: gustos, aficiones y personalidad
La familia	Fiestas en España y Reino Unido
Fiestas en España e Inglaterra	Nuestro Colegio
Navidad	Navidad
Expresiones Coloquiales	Vacaciones

Tabla 1. Tareas

Para medir la consecución de los objetivos del presente estudio, se analizarán tres e-mails elaborados por los discentes al comienzo del estudio (octubre), en el punto intermedio (enero) y al final del mismo (marzo/mayo) para intentar verificar si los alumnos cumplen con el principio de reciprocidad y las consecuencias que de él se derivan, es decir, aprender del modelo del compañero, de sus explicaciones e informaciones y de sus correcciones (Brammerts y Calvert, 2003).

Para alcanzar estos objetivos es necesario que los dos miembros de la pareja tándem se apoyen en su aprendizaje, de este modo se establece un grado de interdependencia que conlleva una implicación semejante por parte de cada uno de los miembros de los estudiantes de tal manera que ambos se puedan beneficiar al máximo de su trabajo en tándem (Brammerts, 2003).

Por este motivo, se pretende que en los e-mails los alumnos utilicen por igual la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), puesto que sus textos se convierten en el modelo del que su compañero debe aprender (l*earning from the partner's model*) (Brammerts y Calvert, 2003, p. 50). Por otro lado, en cada e-mail se ha de intentar aplicar los conocimientos que se van adquiriendo en la L2 siendo necesario escribir una parte del texto en la citada lengua para cumplir con el principio de aprender del modelo del compañero (*learning from a partner's clarifications, explanations and information)*. Por todas estas razones lo ideal sería que se elaborase el 50% de cada mensaje en cada una de las lenguas objeto de estudio.

Por último, se analizará si los participantes realizan correcciones, y en su caso, cómo presentan esas correcciones a su pareja tándem. (*learning from the partner's corrections*). En caso de no realizar correcciones sobre los e-mails recibidos se examinarán las posibles razones que llevan a los participantes a evitar realizarlas.

4. Resultados

En el primer mensaje analizado, la mayoría de los alumnos del grupo 1 utilizan ambas lenguas en sus textos, elaborando e-mails como:

> *¡Hola X![2]*
>
> *He leído tu carta y está muy bien escrita, con casi ningún fallo, la mía tendrá muchos más, no te preocupes.*
>
> *I'm X, I am 15 years old. How are you? I am fine. I live in X in the north of Spain, the wheather here isn't good but it's ok. My hair is long and brown, and my eyes are brown too. On weekend, I like go out with my friends to a disco and I like sports like football. I'm from Real Madrid (Beckham is here, but I like Casillas). I have a older sister and her name is X. Ah! My birthday is on april the 21st.*
>
> *¿Qué tal estás?*
>
> *¿Tienes messenger? El mío es X.*
>
> *¿Tienes hermanos?*
>
> *¿Tienes novia?*
>
> *¿A dónde te gusta ir los fines de semana?*
>
> *Escribe pronto, besos!*

Sin embargo, tres informantes no cumplen con la condición primera de este objetivo, puesto que redactan sus textos íntegramente en inglés, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Hello X!

My name is X. I live in X (Asturias, north of Spain). I´m 15 years old and my birthday is 28 September. I like listening Spanish Hip-Hop! On the weekend I like going to disco with my friends. I like doing Snowboard and playing football! I hate F-C Barcelona! I've got a sister, her name is X, she's 17 years old.

Bye!

Todos los alumnos del grupo 2, salvo un estudiante, usan en la misma proporción ambas lenguas, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Hi X! My name is X but I prefer X. I'm 15 years old and I live in X in the north of Spain. What's the meaning of 'highlights'?

I've got a sister called X and she's 10 years old. My mother's name is X and my father's name is X. I've got a dog. At school I study lots of subjects like Maths, English, French, Spanish, Sciences… and my favourite one is Phisical Education.

Juego en un equipo de baloncesto, me gusta escuchar música sobre todo Busted (espero que los conozcas) y me encanta comer chocolate. Pero lo que más me gusta de todo es salir los sábados con mis amigos/as al cine o a la discoteca.

Espero tu respuesta. Hasta luego. Por cierto, es cariñosos no cariños, y domésticos lleva tilde, el resto está muy bien.

Besos xxx

Por tanto, el grado de consecución de la primera parte del objetivo (ver gráfico 1) es superior en el grupo 2, puesto que si aplicamos índices porcentuales el 98,41% de sus miembros se sirve de ambas lenguas en sus textos, mientras que en el grupo 1 el porcentaje desciende hasta el 76,92%.

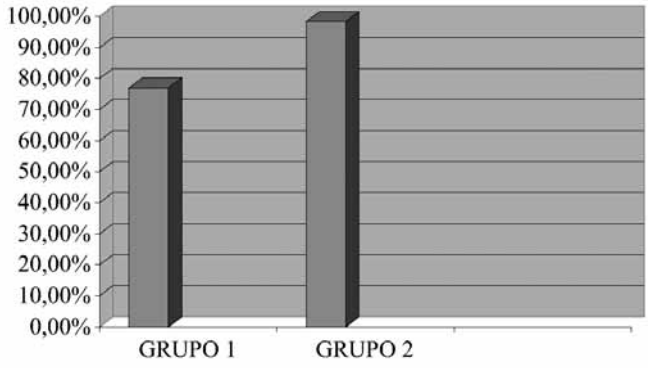


Gráfico 1. Mensaje de introducción. Uso de ambas lenguas

En el caso de las correcciones del mensaje del compañero (ver gráfico 2), tan sólo cinco informantes del grupo 1 (7,7%) corrigen las misivas de sus parejas, produciendo mensajes como:

Hi! I´m X and I'm 14 but I´ll be 15 the 26th October. I live in a city in the North of Spain, and I study in a school called X.

My favourite sport is basketball, but I like other sports too, like volleyball, football and tennis. I don´t play in a team because I haven´t got enough time for it.

Yo estudio matemáticas, biología, química, lengua, inglés y francés. Me encantan los idiomas ¿y a ti?

A mí también me gusta mucho la música, especialmente el pop.

Tu carta sólo tenía estos fallos:

1. Estudio el inglés, el español... a colegio Estudio inglés, español ... en el colegio

2. Aprendo a tocar la guitarra también, pero no estoy muy bueno ahora. Aprendo a tocar también la guitarra, pero no soy muy bueno ahora.

Where do you live?

When is your birthday?

X

El grupo 2 tiene un comportamiento similar, puesto que treinta y un discentes (47,69%) no corrigen los errores de sus compañeros, si bien dos de ellos aluden a que su español debe mejorar, al afirmar: "¡tienes muchos errores!" Sin embargo, resulta digno de mención el método de corrección usado por algunos de los participantes en el estudio, como se muestra en el ejemplo siguiente:

> *Corrections of your letter:*
>
> *Tengo un padre, unA madre y una hermana. Mi padre SE llama X, mi madre SE llama X y mi hermana SE llama X. Mi padre es un ingeniero. Normalmente, mi familia Y YO vamos AL zoológico o AL parque de atracciones temático durante vacaciones. Vamos A la bolera también. A nosotros NOS GUSTA la bolera porque es fantástica.*

Seis informantes (9,23%) hacen alusión a la calidad del mensaje escrito en español y explican las faltas cometidas de forma contextualizada, dando lugar a comentarios como el que se menciona a continuación:

> *Tu español es bastante bueno. Tus errores son: en "mi hermanastros" tienes que guardar concordancia, "mis hernanastros"; en "Mi madre es una professora al colegio en el cuidad de Chichester" debes cambiar "Mi madre es una profesora del colegio de la cuidad de Chichester"; en "Mi padre, es dueño de un bar" no debes separar el sujeto del predicado, es decir, sin coma.*

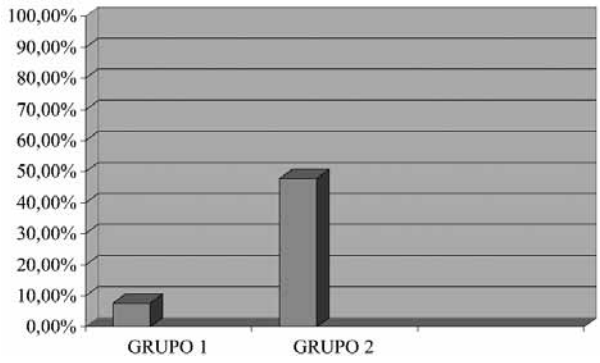


Gráfico 2. Correcciones mensajes de introducción

Si analizamos los resultados obtenidos por ambos grupos teniendo en cuenta los dos apartados que se pretendían medir dentro del principio de reciprocidad (ver gráfico 3), se observa que el 38,46% de los integrantes del grupo 1 cumple con todas las condiciones, mientras que los miembros del grupo 2 tienen un rendimiento superior, alcanzado el 50,79%.

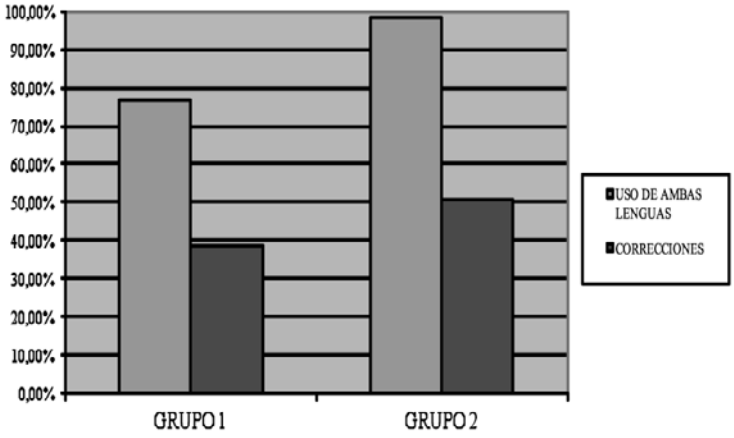


Gráfico 3. Mensajes de Introducción

Una vez analizados los mensajes elaborados por los alumnos en el punto intermedio del estudio (fiestas en el caso del grupo 1 y el colegio para el grupo 2), se pone de manifiesto que todos los discentes estudiados hacen uso de ambas lenguas en su interacción. La dificultad surge a la hora de realizar las correcciones a los mensajes del aprendiz inglés, puesto que únicamente dos alumnos pertenecientes al grupo 2 corrigen los errores existentes en los e-mails de sus compañeros como ilustra el ejemplo siguiente:

Dear X,

I'm going to talk something about my school .It is called X and it is in X. It was build about 77 years ago and I like it very much. The students, we can study until 18 years old .Subjects are so good and the teachers are fantastic (but some of them aren't kind) . I like study at this colleague but there are subjects quite more difficult than other schools in Asturias .We are hardworking in general (but there are some people who don't like study).

Rooms are average but we can improve them. We have two playgrounds one of them small -it is from childish-.There are also two gyms and lots classes .We are about 1,300 students and 70 teachers .It is a big school and so beautiful. Last years and first we have to pay . The food it is also good and sometimes we some school trips.

¿Cómo es tu colegio? ¿Qué asignaturas tenéis? ¿Te gusta? Espero que me cuentes algo más en tu próxima carta, en la anterior solo escribiste cuatro líneas . Además no me miras los errores que cometo al escribir en inglés .En tu última carta debes mejorar los verbos en pasado (el pasado de jugar es jugué). Otra cosa en español las preguntas se hacen con los dos signos de interrogación (¿?),y las palabras que introducen una pregunta tales como: cuando ,como , llevan acento ortográfico. Espero que te lo pases MB.

Yours sincerely,

X

Por el contrario, el resto de los participantes en el estudio no hacen alusión alguna al texto elaborado con anterioridad por su compañero. Se produce una situación similar con los alumnos ingleses, puesto que tampoco realizan correcciones a los mensajes de los alumnos españoles, a pesar de la insistencia de los profesores respectivos en la importancia del tratamiento del error en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera.

En el tercer mensaje analizado, dos informantes del grupo 1 realizan comentarios y/o correcciones al texto del compañero, como se observa en el ejemplo siguiente:

HOLAAAA!

¿Qué tal tus exámenes? Seguro que te han salido muy bien. Yo todavía estoy haciendo exámenes, que de momento me han salido bordaos (genial). Las fiestas de tu país tienen pinta de (parecen) ser muy interesantes.

Hoy puedo hablar de lo que me dé la gana, pero tengo que utilizar palabras coloquiales, que seguramente no aparecen el diccionario, así que no te esfuerces en buscarlas .

One of my hobbies is going to the cinema. I almost like all kind of films (mistery films, comedy films, science fiction films, etc)My favourite actor, at the moment, is Orlando Bloom and my favourite actrice is Julia Roberts. It´s impossible going with my friends to the cinema, because they start talking, throwing pop corns….and the other people get angry.

You had only one mistake:

-"He terminado de tomar mis exámenes". Es "he terminado de hacer mis exámenes".

Lo que tú has escrito suena un poco raro.

I hope hearing from you soon.

Hasta luego

X

El resto de los integrantes de este grupo no hace mención alguna al texto del compañero. Asimismo, los resultados difieren en cierta medida de los apuntados hasta el momento en el apartado concerniente al uso de ambas lenguas (inglés y español) en el e-mail puesto que cuatro estudiantes (30,76%) hacen uso exclusivo de su lengua materna y únicamente escriben una línea en la lengua meta, tal como se muestra a continuación:

Hi X!

I have received your letter and I like your party the halloween.

Todavía no tengo planes para este sábado, aunque espero que me dejen salir a la discoteca con mis amigas y amigos, que son la caña. De entre algunas de ellas son X y X que van conmigo a clase y son muy majas y divertidas, estoy bastante agradecida por tenerlas como amigas ya que me ayudan para los buenos y los malos momentos.

El 14 de Febrero es San Valentín, el día de los enamorados y saldré con mi novio. Ese día es muy bonito y puedes disfrutar de muy buenas compañías. Estoy muy enamorada.

En Asturias tenemos algunas expresiones coloquiales como por ejemplo:

''¡como mola!'' significa que algo te gusta.

''¡la caña!'' significa que algo es muy divertido.

''¡me mola pila!'' significa que algo te gusta mucho.

¿Tienes alguna expresión como estas en tu país?

ESCRÍBEME PRONTO.

X

Por tanto, los resultados obtenidos en este último tema muestran que algunos alumnos no cumplen los requisitos del principio de reciprocidad (ver gráfico 4), ya que se produce un retroceso en cuanto al empleo de ambas lenguas con respecto al mensaje analizado en la mitad del estudio y una leve mejora en las correcciones, puesto que dos estudiantes corrigen las misivas de sus compañeros mientras que en el segundo e-mail objeto de estudio ningún discente hacía mención a las incorrecciones léxicas y gramaticales de su pareja. Así se pone de manifiesto en el gráfico 4:

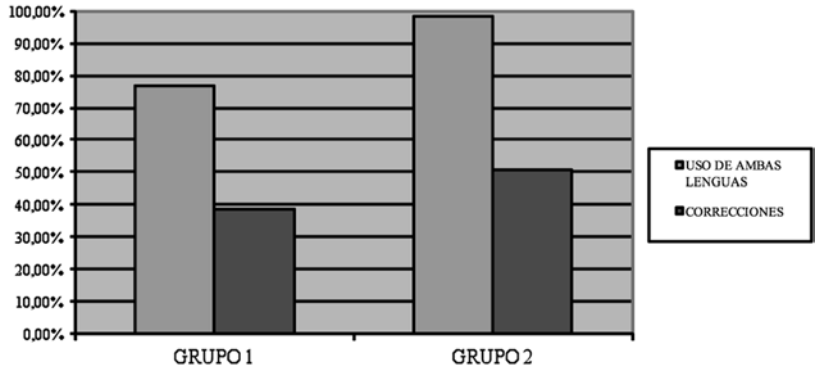


Gráfico 4. Resumen consecución objetivo Grupo 1

Todos los componentes del grupo 2 (ver gráfico 5), al igual que sucedía con el mensaje seleccionado a mitad del estudio, se valen de ambas lenguas en su interacción con lo que son un modelo para su pareja. Sin embargo, únicamente un estudiante revisa y comenta los errores de su compañero:

Hi X!

This summer I'm going to stay at home. I'm going to go to the swimming-pool and to the beach. Also, I'm going to go to Graus (Huesca). I have a house there. It is very old, but it is very beautiful. It is near of the Pyreneans. We always visit many places, like Andorra, Benasque, Cerler, Lourdes (France)… We spend a good time.

En agosto quiero ir a Brasil. Es un lugar realmente bonito y se pueden ver cascadas enormes, bosques frondosos, muchos animales exóticos... Espero pasármelo muy bien y aprender mucho.

In September, I'm going to go back home in Cartagena with my family.

Te deseo un feliz verano.

CORRECTION:

Este año, voy a visitar...

Voy a quedarme en mi casa ¿ici? (de allí)

Voy a visitar... y voy a comprar ropa.

Restaurantes

Utilizar.

Bye: X

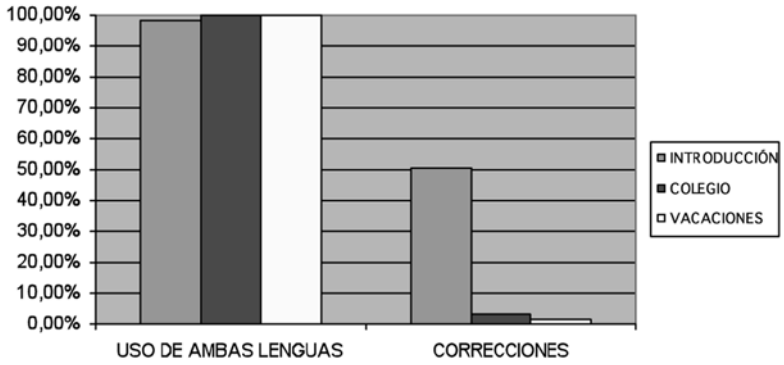


Gráfico 5: Resumen consecución objetivo Grupo 2

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados antes comentados, se puede afirmar que los alumnos del grupo 2 mantienen una línea ascendente en el cumplimiento de la primera parte del principio de reciprocidad consistente en manejar la lengua nativa y la lengua meta en la misma proporción en sus interacciones, ya que en el primer mensaje el 98,41% de sus miembros es capaz de utilizar ambas lenguas en la misma proporción logrando que la totalidad de sus integrantes cumplan con este indicador en los e-mails analizados posteriormente. Por el contrario, el grupo 1 presenta un comportamiento más irregular pasando del 76,92% logrado en mensaje de introducción al 100% en el segundo e-mail estudiado y volviendo a descender hasta el 76,92% en el tema relacionado con las expresiones coloquiales.

En lo que respecta a las correcciones del e-mail de la pareja ambos grupos consiguen unos resultados similares, puesto que en los primeros textos estudiados los aprendices del grupo 2 tienen un rendimiento ligeramente superior al de sus compañeros del grupo 1, mientras que en el último tema abordado son los miembros de este grupo los que corrigen en mayor número las cartas de sus compañeros ingleses.

En resumen, a la vista de los resultados obtenidos por ambos grupos (gráfico 6), se podría afirmar que la mayoría de los participantes cumplen con el primer indicador del objetivo, mientras que el número de discentes que hacen correcciones y comentarios de las mismas a sus compañeros decrece a medida que avanza el estudio.

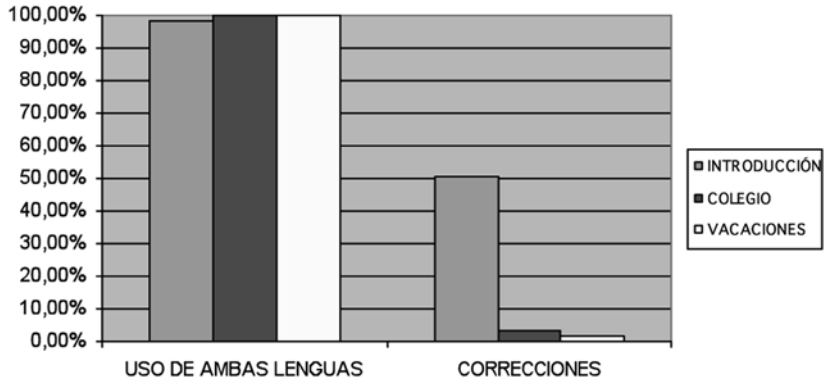


Gráfico 6. Resultados globales grupos 1 y 2

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos por los informantes muestran que se cumple la primera parte del principio de reciprocidad puesto que la mayoría de los participantes en el estudio son un modelo para el aprendizaje de sus compañeros tándem porque emplean el español en una proporción muy similar a la lengua extranjera en sus e-mails. Asimismo, se constata que los alumnos del grupo 2 utilizan ambas lenguas en sus e-mails en un porcentaje superior a sus compañeros del grupo 1.

En lo que respecta a las correcciones que los alumnos hacen a los mensajes que reciben, los resultados obtenidos difieren de los anteriormente citados puesto que

se producen diferencias porcentuales entre los dos grupos. En los e-mails analizados al comienzo del estudio, el 50,79% de los informantes del grupo 2 corregía los e-mails de sus compañeros, mientras que el índice porcentual disminuye en el grupo 1 (38,46%). En el punto intermedio del estudio se produce un descenso en las correcciones al mensaje de la pareja en ambos grupos, puesto que solamente dos estudiantes pertenecientes al grupo 2 cumplen con este indicador. Esta situación se mantiene con escasas variaciones en el último texto tomado como referencia, ya que únicamente tres discentes (dos pertenecientes al grupo 1 y el tercero integrante del grupo 2) realizan correcciones y comentarios al e-mail recibido.

La falta de correcciones podría justificarse por dos razones. En primer lugar, los mensajes elaborados por los discentes son cada vez más completos y contienen menos incorrecciones léxicas y/o gramaticales lo que les llevan a obviar los fallos que pudieran presentar por considerarlos poco importantes. En segundo lugar, los estudiantes ingleses tampoco realizan comentario alguno sobre los errores cometidos por los alumnos españoles en sus e-mails lo que hace más difícil que los estudiantes españoles realicen correcciones.

A partir de estos resultados se puede afirmar que, por una parte, la mayoría de los alumnos son capaces de redactar textos utilizando las dos lenguas, con lo que se cumple la primera parte del principio de reciprocidad, convirtiéndose los alumnos españoles en modelo para sus compañeros ingleses, pero, por otra parte, se produce un descenso significativo en las correcciones al trabajo del otro miembro de la pareja tándem. Por ello, se debe continuar insistiendo en la importancia del tratamiento del error haciendo ver a los alumnos la importancia de las correcciones para así evitar la posible adquisición imprecisa o inadecuada de conceptos y estructuras gramaticales en la L2.

Para conseguir este objetivo, se insistirá en la importancia del tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera a través de pautas metodológicas y ejemplos del trabajo recogido durante la investigación descrita en este artículo. Con ello se pretende que el alumnado llegue a asimilar que el error forma parte del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera y las correcciones permitirán que el aprendizaje sea más provechoso. Al mismo tiempo, se contrastarán los resultados obtenidos en este estudio con los alcanzados por un grupo de alumnos de 4º de ESO del mismo centro educativo con dificultades de aprendizaje que participaron en el mismo proyecto basado en el e-mail tándem para constatar si se producen unos resultados semejantes en cuanto al cumplimiento

del principio de reciprocidad o si, por el contrario, las dificultades de aprendizaje pueden influir negativamente en su cumplimiento.

6. Bibliografía

Appel, M. C. (1999). Tandem language learning by e-mail: Some basic principles and a case study. *CLCS Ocassional Paper,* 54, 1-64.

Benson, P. y Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.

Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning and Technology*, 11 (2), 59-81. Recuperado el 27/02/2012 de http://llt.msu.edu/vol11num2/pdf/biesenbachlucas.pdf.

Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. En T. Lewis. y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Brammerts, H. y Calvert, M. (2003). Learning by communicating in tandem. En T. Lewis. y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp.45-59). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Brammerts, H. y Kleppin, K. (2003). Supporting face-to-face tandem learning. En T. Lewis. y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp. 157-168). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Brammerts, H. y Little, D. (Eds.). (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet* (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 52). Bochum: Brockmeyer. Recuperado el 27/02/2012 de http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html.

Canga Alonso, A. (2011). An analysis of the vocabulary used in e-mails by EFL students with learning difficulties. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20 1-12. Recuperado el 06/03/2012 de http://www.encuentrojournal.org/textos/Canga.pdf.

Chi-Fen, E. C. (2006). The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning and Technology,* 10 (2), 35-55. Recuperado el 27/02/2012 de http://llt.msu.edu/vol10num2/pdf/chen.pdf.

Domagała-Zysk, E. (2010). Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Católica de Lublin. *EA, Escuela Abierta*, 13, 137-153. Recuperado el 28/03/2012 de http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_domagala.pdf.

Gläsmann, S. y Calvert, M. (2001). *Tandem language learning in schools*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.

Gonglewski, M., Meloni, Ch. y Brant, J. (2001). Using e-mail in foreign language teaching: Rationale and suggestions. *The Internet TESL Journal,* VII (3). Recuperado el 26/02/2012 de http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html.

Kabata, K. y Edasawa, Y. (2011). Tandem language learning through a cross-cultural keypal project». *Language Learning and Technology,* 15 (1), 104–121. Recuperado el 27/02/2012 de http://llt.msu.edu/issues/february2011/kabataedasawa.pdf.

Leh, A. S. C. (1999). Computer-mediated communication and foreign language learning via electronic mail. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning,* 1 (2). Recuperado el 26/02/2012 de http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/08/index.asp.

Lewis, T. y Walker, L. (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.

Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 28, 77-88.

Little, D. (2003). Tandem language learning and learner autonomy. En T. Lewis. y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp. 37-44). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Nagel, P. S. (1999). E-mail in the virtual ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal,* V (7). Recuperado el 28/02/2012 de http://iteslj.org/Articles/Nagel-Email.html.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Sasaki, A. y Takeuchi, O. (2010). EFL students' vocabulary learning in ns-nnse-mail interactions: Do they learn new words by imitation? *ReCALL*, 22, 70-82.

Stickler, U. y Lewis, T. (2003). Tandem learning and intercultural competence. En T. Lewis y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp 93-104). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Vinagre, M. (2005). Intercultural communication in action: A project in tandem learning via e-mail. *LinRed,* 1-15.

Notas

1. Para más información visitar: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/index.html

2. Los nombres de los estudiantes serán sustituidos por la letra X para preservar su identidad. Los e-mails se transcriben como fueron escritos por los alumnos sin incluir ninguna corrección en los mismos.

EXPERIENCIAS

CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN INFANTIL: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y JUEGO

Mª Dolores Callejón Chinchilla y Víctor Yanes Córdoba

RESUMEN

Una de las mejores formas de aprender es jugando y el juego que se desarrolla en un entorno estético, puede convertirse en un lugar privilegiado de percepción y experiencia. Se presenta en este texto la asignatura "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil" que la Universidad de Jaén implanta en la nueva configuración de grado de la que era la antigua diplomatura de Magisterio. En ella se propone a los estudiantes diseñar y crear espacios para la experimentación y la relación a través de la apropiación de obras de arte contemporáneo. Se justifica su interés para la formación de los alumnos y en aras de la calidad educativa. Se exponen las bases teóricas (estética relacional, experiencia y experiencia estética cotidiana), referentes (especialmente de la experiencia de Reggio Emilia y el trabajo de Enter-Arte de la mano de Javier Abad) que la fundamentany la estructura que se plantea para su desarrollo.

Palabras clave: educación infantil, entorno estético, juego, experiencia, calidad educativa.

TITLE: THE CREATION OF A LEARNING ENVIRONMENT IN INFANT EDUCATION: AESTHETIC EXPERIENCE AND PLAY

ABSTRACT

One of the best ways to learn is by playing and play that is carried out in an aesthetic environment, may turn into a privileged place of perception and experience. In this text we present the subject "Aesthetic environmentand recreational context in Infant Education" which the University of Jaén has introduced in the new Teacher Training degree course, previously a Diploma course. We propose that students design and create spaces for experimenting and relating through adapting works of modern art. Its interest for teacher training and for quality education is justified. The theoretical bases are set out (relational aesthetic, experience and everyday aesthetic experience), references (especially the experience of Reggio Emilia and the work of Enter-Arte at the hand of Javier Abad) on which it is based and the structure proposed for its development.

Keywords: infant education, aesthetic environment, play, experience, quality education.

Correspondencia con los autores: María Dolores Callejón Chinchilla. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. callejón@ujaen.es. Víctor Yanes Córdoba. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Original recibido: 07-11-11. Original aceptado: 06-06-12

1. Introducción

Nemo, es el personaje principal de una película. El arrecife, su"entorno particular, privado, cercano", cerrado, "una situación relativamente controlada". Fuera, más allá, está la amenaza, la inmensidad del océano; y frente a ella, una propuesta: aprendizaje. Frente a la enseñanza tradicional, Pixar[1] nos propone descubrir el mundo, para ampliar conocimientos; un conocimiento asociado al viaje, al proceso de crecimiento personal, a la solidaridad, a los beneficios de la interacción, del compartir, a la importancia de las relaciones para la adquisición de la experiencia (Tormo, 2011).

Volviendo a nuestra realidad, suerte tendríamos si a nuestros hijos, este año, en la escuela, "les tocara", al menos, el profesor "tradicional" de Nemo; ese, que en vez de encerrarlos entre cuatro paredes, pedirles que estuvieran horas sentados y quietos en sus sillas, se los subiera a hombros, a todos, aun diversos, y se los llevara a explorar, a explorar el mundo, en su caso, el arrecife. Suerte tendríamos, porque no es lo habitual en nuestras escuelas. Pues a pesar de la importancia que parecen tener el tiempo y el espacio en Educación Infantil, como "institución de secuestro"[2], la escuela se limita a distribuir, estructurar, controlarlos generalmente de manera estanca, simplificando y parcelando la realidad, sin tener en cuenta la complejidad multidimensional del conocimiento, sin tener en cuenta lo emocional, olvidando que los sentidos son la puerta de acceso.

Nosotros queremos "una educación que respete los movimientos inesperados del pensamiento" y "la libertad de circular libremente", que "no puede estar repartida en compartimientos". Clima, ambiente, entorno… son algo más que espacio y tiempo, involucran objetos y momentos, acciones y vivencias… Existen formas de "organización" en las que "hay lugar para los deseos del cuerpo, para lo lúdico y la fiesta, para el no hacer y el no pensar" (Tiriba, 2011), para el orden y el des-orden. Hay "tiempos y espacios para vivir lo que es bueno, alegra y potencializa la existencia" (Espinosa, 1983, citado por Tiriba, 2011).

Flexibilidad y transformación, asombro e intuición, experiencia estética cotidiana y expresión creadora, proximidad y afecto… son palabras claves del proyecto docente que se presenta en este texto; un proyecto que comprende que la educación brota de la vida y ha de movilizar el deseo de niños y maestros; un proyecto que presenta una escuela más cercana a la que vive Nemo (el protagonista de la película de Pixar que nombramos al principio) que a muchas de las escuelas que "padecen" algunos niños.

2. El origen de la asignatura en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)

La Declaración de Bolonia (1999) y el proceso de convergencia europea han subrayado la necesidad de renovar las metodologías docentes en la enseñanza universitaria concibiéndose como un "proceso imprescindible", al mismo tiempo que una "oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios" (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006, p. 7).

Y aunque el cambio no haya sido notable -la mayor parte de las carreras no han sufrido cambios profundos, ni en contenidos ni en metodologías[3], - esta favorable coyuntura - en nuestro caso, la diplomatura de Magisterio ha pasado de tres a cuatro cursos académicos - ha permitido la aparición de nuevas asignaturas.

En la estructuración del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, quedaban catorce créditos por asignar y se propone, por iniciativa de nuestra área, didáctica de la Expresión Plástica, en la línea de las nuevas orientaciones pedagógicas, ocupar con una materia que se articule y ponga en práctica a través del desarrollo de un proyecto educativo integrado. Al final de la propuesta surgen dos asignaturas básicas, cada una de siete créditos:

- En el primer curso "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil"[4], con docencia que implica al Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal.
- En segundo "Proyecto integrador en la escuela infantil desde la Didáctica de las Ciencias"[5], en la que se pretende aunar también en un proyecto educativo para infantil, en este caso, conocimientos relacionados con las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias experimentales, de la misma manera, desde una perspectiva integradora y globalizadora.

La puesta en marcha (durante el curso 2010-2011) de la asignatura que nos compete, "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil", ha supuesto toda una experiencia de innovación docente:

1. Por su carácter transdisciplinar[6] (participamos diez profesores de tres áreas diferentes), lo que ha supuesto la articulación de esfuerzos conjuntos para la coordinación de acciones y estrategias formativas a desarrollar, así como para el

Imágenes 1 y 2. Jugando a "crear espacios" con Javier Abad

seguimiento y la evaluación de las mismas. Esto nos ha llevado a implicarnos juntos en un proyecto de innovación docente (al que se nos han unido incluso otros profesores, aunque no comparten docencia con nosotros): "Integración de la etnografía audiovisual como estrategia formativa y documental para el desarrollo de la asignatura Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil".

2. Porque se utilizan metodologías y estructuras activas y diversificadas que fomentan espacialmente la comprensión, la interpretación, el análisis y la evaluación. Por la integración de recursos audiovisuales, propios de la etnografía visual, como un instrumento clave para el seguimiento, estudio y comprensión de los procesos de formación articulados en el desarrollo de la acción docente de la asignatura; así como para la documentación (registro) audiovisual de la misma y su transformación posterior en textos documentales, de formato audiovisual, para que den cuenta de manera reflexiva de la acción formativa desarrollada, se posibilita no solo el trabajo colaborativo del alumnado sino su formación en competencias claves como la lingüística y la tecnológica.
3. Porque la planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto en aulas de infantil, implica al estudiante en un trabajo creativo, autónomo y cooperativo que potencia además la dimensión práctica de la enseñanza aproximando el aprendizaje al ejercicio profesional.
4. Por su contenido fundamental, poco tenido en cuenta, poco habitual: la experiencia estética y lúdica. Esta permite flexibilizar el currículum desde una mirada divergente, reconociendo la importancia que la educación y el entorno estético pueden tener en la eficacia y calidad de los procesos educativos. En

la línea de Malaguzzi (2001), nuestro punto de partida, más que el currículum -aunque lo tengamos presente-[7], es el arte contemporáneo "como referente para establecer diferentes conexiones y estrategias comunes con la Educación Infantil en relación a: percepciones, materias, sentidos, espacios y contextos" (Calaf, 2003 citada por Abad, 2009, p. 6-7). Esto no es novedoso, Javier Abad (2009) en su tesis "Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil" (a la que se debe en gran parte la configuración de esta asignatura) ya lo plantea como "modelo didáctico":

> *"la introducción de las instalaciones del arte contemporáneo en la escuela infantil como contexto de belleza y relaciones (desde la ética y la estética) para que sean "jugadas" por los niños y niñas como manera de reconocer sus inmensas capacidades de transformación y, a través de este juego vital de transformaciones, relaciones y valores surgidos en estos contextos, favorecer que la infancia desarrolle y reconozca todas sus potencialidades a través de los lenguajes simbólicos y expresivos (en la idea de los "Cien lenguajes de la infancia", metáfora de Loris Malaguzzi)" (Abad, 2009, p. 5).*

Pero, aunque esto se viene haciendo, como tal, no está contemplado de manera explícita en los programas de formación inicial de los maestros en otros centros universitarios.

Como parte del proceso formativo, dentro del cómputo de horas presenciales para el alumno, se invita a Javier Abad para que comparta con nosotros sus conocimientos y experiencias, por medio de una conferencia y un taller posterior (Imágenes 1 y 2).

3. Los contenidos: ambiente, educación sensorial y juego

En esta asignatura se pretende introducir al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos y los contextos lúdicos, especialmente en la etapa de educación infantil, y en la escuela, en general.

No se pretende en la asignatura el desarrollo específico de habilidades artísticas, ni centrarnos en el aula como "ambiente pedagogizado", se busca generar en los alumnos la capacidad de crear un ambiente atractivo y motivador, estimulante -al estilo de Montessori-), lleno de significaciones, de utilidad…, preparado para la experimentación, especialmente sensorial, afectiva, relacional y con un eje fundamental: lo estético (afín a las ideas de Malaguzzi, 2001) (imágenes 3 y 4). Insistimos -como decía Abad (2009)- en que no se trata de "decorar", sino de

ambientar aulas, patios, incluso espacios de tránsito… Ambiente que como indica Daniel Raichvarg (1994 citado por Duarte, 2003), deriva de la interacción del hombre con su entorno, de "una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente" (Duarte, 2003). Y son los sentidos los que reciben, captan los estímulos, que nos permiten conocer y relacionarnos con el medio ambiente. Por eso la importancia de la educación sensorial y por ende, de la educación estética.

En la historia de la pedagogía[8], la educación sensorial, la interacción con el medio y el juego se han considerado esenciales en la etapa de infantil, a veces desde una concepción más directivaotras dejando actuar más libremente al niño. J. A. Comenius (1592-1670) consideraba necesario ejercitar y desarrollar tanto el lenguaje como la percepción. J. J. Rousseau (1712-1778) proponía intervenir lo menos posible (desde una enseñanza autoactiva e intuitiva) considerando, como tantos otros, la importante influencia que la experiencia sensitiva adquirida durante los primeros años tenía en el desarrollo posterior del niño. Pestalozzi (746-1827) daba especial importancia a los trabajos manuales así como a la utilización de los sentidos, guiar al niño para que aprendiera a través de la observación y la práctica. F. Froebel (1782-1852) llegó a crear un programa de educación sensorial al considerar la sensación y la percepción como básicas y esenciales. Al concebir la educación como la posibilidad de promover

Imágenes 3 y 4.Los alumnos, probando a "crear espacios" por la Universidad

la actividad creadora, espontánea y libre del niño. Las hermanas Agazzi (Rosa, 1886-1951 y Carolina, 1870-1945) también creían que el niño enriquecía sus vivencias experimentando por medio del juego, aprovechando objetos que les llamaran la atención. M. Montessori (1870-1952) creó materiales para ejercitar los sentidos y la percepción, siguiendo a autores que hacían hincapié en la capacidad innata del niño de desarrollarse en el medio, consideraba la necesidad de una relación integral del niño con el medio ambiente y en libertad. O. Decroly (1871-1932) nos aportó su "pedagogía del interés" considerando que la acción pedagógica debía partir del poner en contacto al niño con algo de su interés, de manera que permitiera la observación, la asociación y la expresión. C. Freinet (1896, 1966) propone desarrollar la motivación creadora como medio más seguro que conduce al éxito. "Frente a la simple explicación formal, monótona y aburrida, establece el tanteo experimental, como una vía natural para el aprendizaje" (Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, 2005).

Si nos centráramos en el juego, también, podríamos igualmente ir haciendo, aunque fuera un breve recorrido, para descubrir cuantosautores lo conciben como actividad constructiva y fundamental en la formación del niño. Hay juegos psicomotores y cognitivos, sociales y afectivos, de manipulación, de exploración, simbólicos… juegos de equilibro y des-equilibrio, de esconderse y envolverse, juegos para construir, explorar, cooperar… En el juego, "todo puede ser todo", porque como decía Vigotsky (1995, p. 188), "el significado radica en el gesto y no en el objeto". En el juego, se acrecientan la "capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades" (Caillois, 1986, p. 18) porque "es una experiencia siempre creadora", "una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida" (Winnicott, 1992, p. 72).

Sin embargo, y a pesar de su importancia, esto parece estar demasiado alejado de la realidad que en el aula parecen vivir tantos niños pequeños, en las que el tiempo "más importante", se ocupa en "rellenar fichas", una tras otra. Por el contrario, en esta asignatura se pretende orientar a los alumnos para la creación de entornos capaces de estimular a los niños a construir su propio conocimiento y darles sentido (Bruner y Haste, 1990), entornos estéticos, lo suficientemente interesantes y complejos como para atraer el interés del niño y que permitan la experimentación, interactuar con el espacio, con los objetos, con los otros, para ir construyendo significado (siguiendo la línea de la antropología interpretativa de Clifford Geertz y el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y G. H. Mead, la filosofía de la acción de John Dewey y George Herbert Mead citados por Abad, 2009).

Imágenes 5 y 6. Queremos construir "un túnel de sorpresas" más que imitar un "parque de juegos infantil"

En este sentido se plantea a los alumnos, como hemos previamente indicado, la diferencia entre decorar y ambientar, entre imitar y crear. No nos interesa repetir lo que existe sino plantear espacios diferentes y abiertos a la interpretación (Imágenes 5 y 6).

Los contenidos se estructuran en cinco bloques:

- Uno introductorio en el que se da cuenta del sentido formativo de la materia: objetivos, ámbitos de actuación y orientaciones prácticas.
- Un segundo bloque que trata de la sistematización y análisis de los entornos estéticos (sonoros, visuales) y los contextos lúdicos: tipologías y aspectos cualitativos, formales y simbólicos.
- Otro bloque trata de la experiencia estética, el juego y el desarrollo infantil. Se conocen distintos estudios en torno al desarrollo sonoro-musical, visual, del movimiento y la expresión corporal en la primera infancia así como la sinestesia y la interacción e integración de lenguajes estéticos (sonoros, visuales y corporales).

- El cuarto trata de mostrar experiencias en el ámbito de la educación estética: proyectos integrados incluyendo la experiencia artística en John Dewey y los nuevos enfoques pragmatistas de la educación estética, lo estético en la teoría pedagógica de Loris Malaguzzi y la experiencia educativa de Reggio Emilia, otras experiencias integradoras en el marco de la educación musical y corporal y conociendo la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el Proyecto Spectrum.
- Y por último se trabaja la gestión de talleres y proyectos integrados en educación infantil desde el ámbito de la experiencia sonora y musical-visual y plástica-corporal: desarrollo de proyectos, organización de talleres y de recursos educativos integrados. Este bloque incluye la realización de una propuesta práctica de gestión y desarrollo de un proyecto educativos integrado que se convierte en parte importante de la evaluación de la materia.

La elaboración de este proyecto abierto y multidisciplinar, permite abrir procesos de debate, investigación y creación colectiva. El intercambio de experiencias, enfoques, procedimientos y metodologías que cada proyecto propicia, enriquece el debate dentro del grupo y es una fuente de ideas para todos; siendo bastante frecuente que en este proceso se establezcan correspondencias y alusiones a artistas y movimientos cuyas obras mantienen similitudes con nuestro trabajo y pueden ser un referente útil.

Los alumnos tienen clases prácticas previas a la realización del proyecto, que llevarán a cabo en aulas de educación infantil (Imágenes 9 a 14), en las que exploran distintos materiales (imágenes 7 y 8), sonidos y ejercicios corporales.

Imágenes 7 y 8. Los alumnos explorando las posibilidades de los distintos materiales.

4. Estética relacional, experiencia, estética cotidiana

Los contenidos fundamentales de la asignatura" Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil", son, como su nombre mismo indica, el entorno, la estética y el placer de jugar (ese espacio fronterizo entre el mundo interior y exterior del individuo, que diría Winnicott, 1992). En su configuración, no podemos obviar la influencia de las "escuelas cálidas y bellas" de Reggio Emilia y de la propuesta pedagógica entorno al arte contemporáneo que Javier Abad (2009) lleva cabo, ya desde hace años, junto al colectivo Enter-Arte[9]. Nos basamos teóricamente, además, en los principios de la estética relacional (Bourriaud, 2006) y la ecología humana. Y nuestra práctica se concibe desde los conceptos de "experiencia" (Dewey, 2004, 2008), estética de lo cotidiano-prosaica (Mandoki, 1994), y como respuesta a una exigencia de calidad educativa.

- Estética relacional (Bourriaud, 2006) como nuevo paradigma artístico destinado a interactuar en la esfera de las relaciones sociales. Nos remite a aquellas prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social. La obra de arte se presenta como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado. El arte contemporáneo en la Escuela Infantil aparece como actitud vital de contemplación, expresión y comunicación donde los niños comparten, construyen y reflexionan juntos sobre los nuevos significados. Las manifestaciones del arte contemporáneo hacen participante activo al niño y la niña de la cultura, dotándole con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana y produciendo obras abiertas a la interpretación y al juego de los significados, en conexión con los procesos vitales de cada individuo o colectivo. Hacer arte en educación puede ser un acto de emoción, celebración y reconocimiento de los aspectos cualitativos de la cotidianeidad del día a día, de aquello que consideramos pueda ser especial, único, diferente, algo oferente de sentido para nuestro entendimiento con los demás en ese espacio de intercambio que es la vida.
- Experiencia (Dewey, 2004, 2008). Se tiene en cuenta que para los niños y niñas de la escuela infantil el juego y la experiencia son una forma de comprensión que les proporciona las claves para interpretar y dotar de significado la realidad. Se entiende que la experiencia estética es una forma de comprensión del mundo en la que cada instante afecta a la totalidad del ser,

Imágenes 9 y 10. Dibujo tras la experiencia.Niños pintando.

en el que hay una gran continuidad entre todas sus funciones. La experiencia estética permite pues trabajar desde multiplicidad de campos emotivos que pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Se entiende, pues, que el desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida, lleva al niño y a la niña a la emoción, resonancia, asombro, percepción de lo singular, coherencia, ritmo, novedad, construcción y transgresión, juego metafórico, en el contexto vital que le rodea.

- Prosaica, estética de lo cotidiano (Mandoki, 1994). La palabra estética significa sentir y percibir mediante los sentidos o de la intuición sensible. Frente a la estética ideal, nos encontramos un planteamiento estético entendido como forma, tratamiento visual o apariencia que estaban antes excluidos de los planteamientos asociados a la belleza: lo feo, lo popular, lo infantil, lo irracional, lo intrascendente, lo absurdo, lo imposible, lo efímero, etc. La cuestión estética en el ámbito educativo se revaloriza con un necesario planteamiento ético que permite visibilizar las relaciones humanas. Además la estética infantil rompe siempre las categorizaciones adultas. La Prosaica es una forma de pensar (la estética y lo estético) que supone la importancia de lo cotidiano, lo ordinario, la "prosa del mundo" (como lo llamó Merleau-Ponty, 1971). No trata del ser ocupado en sus faenas cotidianas sino de la manera en que se realizan y desde la cual operan para generar efectos sensibles en las interacciones sociales y con

el entorno a través de la construcción de matrices culturales y sus respectivas identidades. Para Katya Mandoki (1994) el "proceso de aestesis" se refiere a la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso, condición fundamental de todo ser viviente que le involucran en procesos tanto significación (semiosis) como fascinación (estesis).

Imágenes 11 y 12. Espacios creados por los alumnos universitarios para los de infantil

5. La etnografía audiovisual como recurso de investigación-acción

La práctica docente es compleja, multidimensional e imprevisible, son muchos los factores que participan y afectan simultáneamente, acontecimientos que ocurren de pronto, difíciles de entender, controlar o dirigir en ese momento o que por su inmediatez pasan desapercibidos. Por ello su análisis resulta fundamental.

Es necesario considerar la práctica educativa como una actividad que ha de ser reflexiva, que debe incluir la acción pedagógica antes, durante y después de los procesos en el aula. Para ello es fundamental que queden registros de este quehacer cotidiano y además de hacerlo de manera textual, también es posible y quizás de manera más enriquecedora, sobre todo en el aula, por medio de lo audiovisual.

Se presenta al alumnado la etnografía visual como método de investigación multimodal e interactivo que se basa en la contextualización, aporta datos tanto cuantitativos como cualitativos, describen la experiencia y permiten interpretar y

dar significado incluso a determinadas acciones que a veces pasan desapercibidas. Se insiste en la organización, almacenamiento y acceso a los datos y en su análisis.

Por ello entrenamos al alumnado en:

1) Metodología y recursos de la Etnografía Visual:
   - Estrategias metodológicas y técnicas del proceso etnográfico: observación participante, entrevista, diario de campo, texto etnográfico.
   - Técnicas audiovisuales: propias del registro sonoro, fotográfico, videográfico y del montaje audiovisual.
2) Metodología y recursos del Grupo de Discusión: aplicadas a las tareas de coordinación, análisis de tareas y recursos, y evaluación de procesos, con los participantes en el proceso y el equipo docente.

Imágenes 13 y 14.Los alumnos llevan a cabo sus proyectos en las aulas de educación infantil

6. Conclusiones

La reestructuración de los estudios universitarios, la adopción de metodologías adaptadas a los créditos E.C.T.S. y una orientación interdisciplinar han permitido la configuración de esta asignatura básica. Los primeros años de experiencia, han puesto en evidencia la complejidad de trabajar conjuntamente un número elevado de profesores evidenciando la necesidad de consensuar conceptos y procedimientos y, sobre todo, disponer de guías de trabajo para el alumnado.

Sin embargo, estamos satisfechos, pues los proyectos que han terminado realizando los alumnos y sus reflexiones en las memorias del trabajo nos han demostrado la riqueza de la asignatura para la formación del alumnado del Grado en Educación Infantil.

Hemos tenido la suerte de trabajar con los alumnos al comienzo de su formación y esperamos que, a lo largo de los años, las experiencias vividas cuando pusieron en práctica sus proyectos en escuelas de educación infantil, los anime a trabajar siempre por una escuela más cálida y bella, recordando como la experiencia estética, puede convertirse en contenido y herramienta de aprendizaje; una práctica comunitaria del arte, de lo estético, que permita rescatar y reconocer cada gesto, cada huella, cada descubrimiento, cada palabra o cada abrazo como un todo único que se expande para convertirse en un proyecto; un proyecto que será siempre diferente, testimonio de que es posible esta colaboración amable y provechosa que conlleva necesariamente un enriquecimiento de la vida de nuestros centros para verificar con la práctica, que es posible, como expresa Enter-Arte "aprender creando, crear aprendiendo".

Hemos aprendido, además, que no es necesario disponer de muchos recursos; con creatividad y materiales como papel, cartón, lanas, cinta de embalar y pintura podemos conseguir casi todo lo que queramos. Por eso, esperamos que esta experiencia trascienda después a las aulas donde nuestro alumnado acabará desarrollando su profesión docente y que lo estético y el dominio sensible de lo artístico se conviertan para nuestros alumnos, en ámbitos necesarios para su actuación educativa, pues hemos descubierto por propia experiencia que nos ha servido para imaginar trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre las diferentes subjetividades que participan en cada uno de los proyectos y la etnografía audiovisual un excelente recurso para la reflexión y la formación.

7. Referencias bibliográficas

Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Abad Molina, J. (2011). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Recuperado el 12/02/2011 de http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf.

Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós

Asociación Madrileña de Educadores Infantiles (2005) [en línea]. *El campo y concepciones fundamentales de la Educación de la primera infancia. Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia*. Recuperado el 11/07/2011 de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adrián Hidalgo.

Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Secretaría general técnica. Con la colaboración de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Recuperado el 20/07/2011 de http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf

Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.

Duarte D., Jakeline (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos,* 29, 97-113.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 18/07/2011 de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

Imbernón, F. y Alonso, M.J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México: Grijalbo.

Merleau-Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo.* Madrid: Taurus.

Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. London: SAGE.

Tiriba, L. (2011). Rutinas en la educación Infantil. Tiempos y espacios de vivir lo que es bueno, alegra y potencializa la existencia. En *Actas 4° Encuentro Internacional de Educación Infantil de la OMEP y Congreso Latinoamericano de la OMEP*. 6- 8 de mayo de 2011, Escuela Manuel Belgrano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 18/07/2011 de http://www.omep.org.ar/media/uploads/trabajos_4_encuentro/rutinas_en_la_educacion_infantil.pdf

Tormo, L. (2011). Pixar: aprendizaje y evolución. *Rashomon*, 69. Recuperado el 2/10/2011 de http://www.encadenados.org/nou/n-69-pixar/pixar-aprendizaje-y-evolucion

V.V.A.A. (1995). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola.* Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Winnicott, D.W. (1992) [1971]. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Notas

1. Cuando Steve Jobs es expulsado de su propia compañía, Apple, crea el estudio de animación Pixar, en el que realiza la película Nemo. En toda la filmografía de este estudio se refleja de manera evidente la personalidad de aquellos que la dirigen: "Enfrentarse a lo desconocido, aventurarse por caminos nuevos y descubrir aspectos vitales de la personalidad y de la vida es algo que se rastrea en el substrato de cada filme" (Tormo, 2011).

2. Foucault (1987) denominó así a las escuelas, junto a otras instituciones como presidios, hospitales y cuarteles: instituciones de secuestro que rigen, por medio del control, la vida de los individuos y su existencia, normalizando. En Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI Editores.

3. En la encuesta realizada a las universidades públicas españolas en "El País" sobre el proceso de Bolonia, la mayor parte de los entrevistados han tenido que reconocer, que si bien ha habido cambios, no han sido tan profundos como se hubieran deseado. Balance de la reforma universitaria. Responsables de 29 campus públicos responden a un cuestionario de EL PAÍS. El País.com. Sociedad. Madrid, 16/07/2011. Recuperado el 2/10/2011 de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Balance/reforma/universitaria/elpepusoc/20110716elpepusoc_1/Tes

4. Puede consultarse la guía de la asignatura "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil" en http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor_academica/paginas/titulaciones/programas_maestro/grado_infantil/Entornos_esteticos_y_contexto_ludico_en_educacion_infantil.pdf

5. Puede consultarse la guía de la asignatura "Proyecto integrador en la escuela infantil desde la Didáctica de las Ciencias" en http://www.ujaen.es/centros/fachum/paginas/infor_academica/paginas/titulaciones/documentos/guias_academicas/grado_infantil/guia-docente-proyecto-integrador-en-la-escuela-infantil-desde-la-didactica-de-las-ciencias-2011-12.pdf

6. No queremos entrar en discusiones en torno a estos términos multi-, inter- y transdisciplinariedad. Consideramos que la asignatura es transdisciplinar pues pretendemos la integración conjunta de distintas áreas de conocimiento en un mismo proyecto educativo.

7. "Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículo. Esto supondría empujar a los niños y niñas a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen" (…) "Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones" (Malaguzzi, 2001, p. 87-88).

8. No pretendemos realizar un exhaustivo recorrido por la historia de la pedagogía sino simplemente nombrar algunas referencias de interés para el tema que nos ocupa.

9. Enter-Arte es un grupo de trabajo que, dentro de la asociación Acción Educativa, está interesado y comprometido en generar, desarrollar y gestionar proyectos artísticos innovadores y ser lugar de encuentro y reflexión para la investigación y la creación en el ámbito educativo. Para más información puede consultarse su web: http://www.enterarte.es/index.html

RESEÑAS

Todos los niños pueden ser Einstein. Un método eficaz para motivar la inteligencia
Alberca de Castro, F. (2011). Córdoba: El Toro Mítico, 232 pp.

En esta revolucionaria obra, que ha alcanzado seis ediciones en unos pocos meses, Fernando Alberca expone, con el entusiasmo docente que le caracteriza, un método para motivar la inteligencia de los niños.

Basándose en algunos datos biográficos de Albert Einstein, que incluye como pórtico del libro, propone una pauta de actuación basada en la siguiente secuencia: *amor, estímulo, confianza y motivación*. Pauta que sirve por igual para todos los niños ya que, afirma el autor, si bien "el cociente intelectual apenas cambia a lo largo de la vida, la inteligencia (que define como "la capacidad de descubrir y resolver los problemas que nos encontramos") no deja de crecer si se estimula".

Para ello, después de unas ideas generales sobre la inteligencia humana, el funcionamiento del cerebro y las actitudes necesarias para el aprendizaje, se exponen consejos muy útiles -acompañados de casos prácticos- para mejorar en las diversas áreas: concentración y memoria, comprensión lectora, resolución de problemas, cálculo matemático, realización de esquemas y apuntes…

Unas normas básicas para afrontar los temidos exámenes cierran el contenido de este libro, en el que destaca la sensatez del fondo, el entusiasmo de la forma y la utilidad que busca, para ayudar a prevenir el fracaso escolar por desgracia tan extendido en nuestros días. Obra que resultará provechosa para maestros preocupados por mejorar su práctica docente, y padres concienciados de la importancia de su ayuda para que sus hijos puedan afrontar con ánimo la etapa de inicio de su vida escolar.

Ana Rodríguez de Agüero y Delgado

Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre
Giménez Amaya, J. M. y Sánchez-Migallón, S. (2011). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. Colección: Astrolabio, 362 pp.

Hay libros que no pasarán a la historia, como lo han hecho otros por los que no pasan los años –me refiero a una Divina Comedia de Dante, unas Confesiones de San Agustín, una Ética a Nicómaco de Aristóteles o un Criterio de Balmes- pero sí en cambio pueden hacer una gran aportación al mundo del pensamiento en un momento histórico concreto.

Este es el caso del libro recién publicado en la colección Astrolabio por EUNSA y de los que son autores José Manuel Giménez Amaya y Sergio Sánchez-Migallón, bajo el título Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre.

Hace 30 años, Alasdair MacIntyre era bastante desconocido en España. Aunque en 1971 la Editorial Paidós había editado su Historia de la ética y en 1985, en el nº 1 de la revista Diálogo Filosófico, editada por Ediciones Encuentro, se incluye una reseña de J.M. Vegas del libro After Virtue, que acababa de ser publicado en E.E.U.U.; no es hasta 1987, en que la editorial Crítica, tradujo su obra AfterVirtue, cuando se empieza a conocer la obra de este autor en español.

En ámbitos universitarios españoles, fue la Asociación Atlántida, en 1989, en unas hojas ciclostiladas de reflexión, en las que se hacía referencia a una entrevista en el semanario italiano Il Sábato, una de las primeras referencias que se encuentran. Por esas mismas fechas, verano del 89, la revista veintiuno, de la Fundación Cánovas del Castillo, publicaba una entrevista del profesor Eduardo Nollacon al profesor MacIntyre. En el entorno de la Universidad de Navarra con la publicación de sus obras Tres visiones rivales de la ética en 1992 y posteriormente Justicia y Racionalidad, en 1994, dieron cierto empuje al conocimiento de este interesante profesor afincado en Norteamérica y escocés de origen. Más recientemente el proyecto editorial puesto en marcha por el Arzobispo de Granada, monseñor D. Javier Martínez, ha completado la producción de este sugerente autor en la lengua castellana.

El libro, de 362 páginas, nos ofrece una aproximación a la biografía de Alasdair

MacIntyre, así como una útil referencia a su bibliografía, tanto propia como relacionada con su pensamiento.

Los tres primeros capítulos están dedicados al proyecto After Virtue, dejando el último para el tema suscitado en el título del volumen y concretado bajo el epígrafe La formación universitaria según el proyecto vital y sapiencial de Alasdair Macintyre. Se trata de ver la aplicación práctica, de lo anteriormente dicho entorno al proyecto After Virtue, a la educación superior universitaria.

Los autores, abordan el tema desde una visión multidisciplinar, no en vano el profesor Giménez Amaya es catedrático de Anatomía y Embriología, con especial interés en los temas de neurociencia y el profesor Sánchez-Migallón es titular de ética, pero han buscado el ámbito común de la antropología para mostrarnos este libro sobre la vida y la obra del profesor MacIntyre.

Alasdair MacIntyre es un autor que merece la pena ser conocido, estudiado y seguido. Su obra es una aportación muy valiosa al pensamiento contemporáneo occidental. En sus propias palabras, en una entrevista realizada por el profesor Ricardo Yepes decía, referido a su postura personal: "Dos cosas se han mantenido inalterables. En primer lugar, la crítica radical del liberalismo postilustrado y, en segundo, la convicción de que los problemas morales, políticos y metafísicos sólo se pueden plantear y resolver adecuadamente dentro de un sistema aristotélico. Mi rechazo del liberalismo es muy anterior a la publicación de AfterVirtue. Durante el periodo en que fui en mayor o menor medida marxista, a partir de 1948, apreciaba del marxismo sobre todo su crítica del liberalismo. Los críticos de mi pensamiento que han querido explicar mi hostilidad hacia el liberalismo como una expresión de mi fidelidad al catolicismo, o a lo que George Weigel ha llamado neotomismo, pasan por alto lo esencial. Una de las razones por las que abandoné el marxismo y abracé el tomismo fue descubrir que éste proporciona una idea más adecuada que aquél de los defectos del liberalismo."

Su gran lucha, como se puede comprobar es contra el liberalismo, ello le conlleva no pocas críticas en un mundo en el que todos se deshacen en elogios hacia esta ideología, pero como se puede comprobar si leemos a nuestro autor, que no está exenta de múltiples errores.

Todo un capítulo está dedicado por los autores a las "críticas" al proyecto de MacIntyre. Llama la atención, sobre todo en el ámbito académico, la humildad con que el autor encaja dichas críticas ".como una contribución inicial a lo que espero pueda ser una serie de continuas conversaciones futuras. A todos los que me han ayudado a comprender mejor mi propio punto de vista, y a corregirlo o suplementarlo allí donde era necesario que fuese corregido o complementado, a todos, les estoy muy agradecido." Los

propios autores del libro reconocen que el capítulo no será muy extenso porque ".muchas de esa críticas han sido explicadas por el autor, en el desarrollo, la aplicación y, sobre todo, en la evolución de su pensamiento y proyecto en los últimos años".

El último capítulo constituye el motivo esencial del libro, en el cual según los propios autores se expondrá lo "nuclear y más novedoso de este trabajo". Se refiere a la formación universitaria según el proyecto vital y sapiencial de Alasdair MacIntyrre.

La tesis de este capítulo es que "la formación universitaria es vista por nuestro filósofo como algo esencial en el desarrollo y la evolución de su proyecto After Virtue".

Para MacIntyre "el fracaso del proyecto ilustrado hace necesario replantearse también los fines de la universidad, especialmente su papel en la formación de la sociedad ante el desengaño de la filosofía de la modernidad y de la posmodernidad". Para nuestro autor "sin la integridad de la formación en la verdad, la sabiduría se ve excluida de los objetivos pedagógicos institucionales, y la educación se ve abocada a elegir entre la formación cultural -que también podemos entender desde una perspectiva sapiencial- o el mero entrenamiento (práctico) profesional".

En consecuencia estamos ante un libro importante, para conocer y empezar a reflexionar sobre un tema importante, como es el de la enseñanza universitaria. *Para más información: http://www.eunsa.es/index.php?pagina=1&id_libro=1611&codigo_materia=&nombre_materia=&seccion=libro&plantilla=libro*

ANTONIO URZÁIZ GUTIÉRREZ DE TERÁN

Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Álvarez Pérez, P. R. (Coord.) y otros. (2012). Madrid: Narcea, 188 pp.

El actual sistema de enseñanza comienza a prestar verdadera importancia a la atención de alumnos con discapacidad, en lo que se refiere a su orientación y desarrollo en el tránsito de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria a la Universidad. Fruto de ello, es la política educativa comprensiva y el énfasis que

se le ha dado a la inclusión educativa, algo que aunque no está latente de forma continua en nuestras aulas, sí parece que comienza a ver la luz con el paso de los días.

Bien es cierto que tras el paso de esa etapa educativa, en donde los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, comienzan a ver un rayo de luz, su ingreso en el mundo universitario, no es del todo beneficioso para este colectivo, pues muchas de las universidades españolas actuales no cuentan con los recursos adecuados para recibir y atender a estos estudiantes, no solo en lo que a materia de accesibilidad se refiere, sino también en materia de aspectos docentes y organizativos del currículum y de cómo poder adaptarlo a las necesidades que este colectivo presenta.

La integración de este tipo de alumnado en la sociedad en la que nos hallamos actualmente, debe plantearse como reto que todas las personas inmersas y dedicadas al sistema educativo deben aceptar y asumir, resolviendo y conociendo los distintos recursos y medios (tanto humanos como materiales), que los diferentes servicios universitarios ponen al alcance, no solo de este colectivo en situación de desventaja social, sino de toda la comunidad universitaria con vistas a compensar las dificultades de aprendizaje que obstaculizan el desarrollo de este colectivo. Es necesario que los Servicio de Orientación Educativa que integran las Universidades españolas, se conciencien en defender los principios de igualdad, calidad y equidad educativa con el fin de alcanzar una inserción plena de este gremio en el sistema de enseñanza universitaria, desde el momento de su incorporación.

El libro *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas especiales* es un fiel reflejo de los aspectos que hemos venido destacando. Está escrito por un grupo de profesores doctores de la Universidad de la Laguna, pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, cuyas líneas de investigación y trabajo se centran fundamentalmente en la tutoría universitaria y la atención a la diversidad.

La obra que nos presentan se articula fundamentalmente en dos apartados básicos: un primer bloque, donde se recogen todos y cada uno de los aspectos conceptuales y un segundo bloque, donde a modo de registros de referencia, se articula una llamada guía de buenas prácticas. En definitiva, un libro que recapitula un total de 8 capítulos, desarrollando poco a poco todo lo que un docente universitario y un profesional de la orientación debe saber, para llevar a cabo la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el capítulo 1 se aborda la delimitación conceptual del término igualdad e inclusión educativa y cómo estos dos conceptos influyen en su relación en el ámbito universitario desde el EEES.

El capítulo 2 y el 3 abordan, desde una perspectiva más práctica, la intervención tutorial desde un planteamiento universitario: cómo podemos llevar a cabo un tipo de enseñanza universitaria inclusiva, cómo podemos abordarla desde el punto de vista universal y accesible (teniendo siempre muy presente que cuando hablamos de tutoría universitaria desde una visión inclusiva estaremos haciendo referencia a diseñar un espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado en todos y cada uno de sus ámbitos), y cómo llegar a nuevo modelo de profesor universitario capacitado en tener una actitud ante la diversidad, a la vez que una serie de recursos, apoyos y estrategias que le permitan organizar e innovar, a la vez que adaptar, todos y cada uno de los procesos de enseñanza aprendizaje que entran en acción para el alumno con NEE. Todo ello, recalca el capítulo 3, podrá ser llevado a cabo, teniendo en cuenta cuáles son los programas y las actuaciones que deben desempeñar los servicios de apoyo universitarios, encargados de la tutoría de los alumnos y más especialmente de aquellos que pueden presentar necesidades específicas de apoyo educativo.

Una vez planteadas unas primeras bases a lo largo de estos tres primeros capítulos, los tres capítulos teóricos siguientes (cap. 4, 5 y 6), están dedicados más concretamente a la tutoría universitaria y a cómo poder abordarla en los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito académico, qué modelo desempeña esta dentro del marco del EEES y la importancia que esta tiene en los alumnos con NEE, así como estrategias de intervención que nos permitan su abordaje con este colectivo en situación de desventaja.

La segunda parte del libro (cap. 7 y 8), está enfocada a cómo llevar a cabo en el ámbito universitario la acción tutorial de los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de la aportación de recursos y fuentes de documentación. El capítulo 7 está orientado a establecer una propuesta de que nos ayuden, a través de registros de observación, cuestionarios y planteamientos concretos en determinadas situaciones, a establecer una serie de actividades de carácter práctico con el estudiante. Estas estarán enfocadas desde la transición y el acceso a los estudios universitarios, pasando por su integración y adaptación a los mismos y desembocará en el desarrollo de las competencias personales, sociales, profesionales y académicas para el alumnado con necesidades educativas especiales. El capítulo 8 se dedica a establecer, de forma clara y detallada una conclusión a todo lo establecido desde el principio del libro, una guía de buenas prácticas en donde se establecen objetivos, indicadores de calidad, metodología y evaluación de la inclusividad en la universidad; presenta tablas y protocolos de evaluación establecidos, así como

determinadas pautas de orientación que hagan que tanto la tutoría universitaria como el acceso de estas personas al mundo universitario sea mucho más accesible a nivel de espacios, tiempo organización de la docencia, etc…

A modo de conclusión, diríamos que debemos tener siempre muy en cuenta que la Universidad no está hecha solo para personas que no presentan ningún tipo de hándicap o que no se encuentran en situación de desventaja sociocultural con otros colectivos, esta debe y tiene que ser accesible a personas con déficits visuales, auditivos, motóricos, psíquicos, etc.. en definitiva debemos y tenemos la obligación de crear una universidad para todos, y es obligación de la tutoría universitaria y de los responsables que la llevan a cabo el saber y saber hacer la tutoría universitaria desde un planteamiento inclusivo. Solo así lograremos proporcionar una enseñanza de calidad centrada en la integración académica y en la inclusión social de estos estudiantes que, por ser diferentes, no deben tener menor número de oportunidades.

RAFAEL BAREA COLORADO

Jugar con refranes.
Nicolás María, P (2012). Valencia: Brief Editorial, 112 pp.

El tratamiento de los valores en el aula de Educación Primaria es un aspecto que siempre ha despertado el interés y curiosidad de los docentes, y en la última década es uno de los criterios que se tiene más en cuenta a la hora de elegir los recursos para su aula. Es aquí donde la autora Pilar Nicolás María nos ofrece, a través de su libro, una forma de transmitir experiencias y conocimientos de la mejor manera.

El libro *Jugar con refranes* nos ofrece la posibilidad de trabajar muchos de esos valores sociales como pueden ser la generosidad, honestidad o el esfuerzo a través del Área de Lengua y Literatura, ya que presenta nueve cuentos, que toman como motivo un refrán de carácter popular (*El que algo quiere, algo le cuesta; La experiencia es la madre de todas*

las ciencias; *La avaricia rompe el saco…)*, para transmitir la sabiduría popular que durante tanto tiempo se lleva haciendo de padres a hijos.

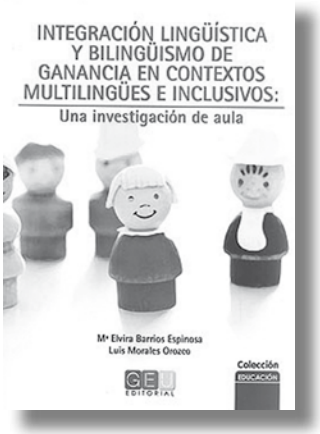
Precisamente por su tradicionalidad, los refranes son explicados a través de los cuentos que toman como personajes principales o bien los oficios artesanos y de antaño, o bien, animales presentes en la tradición folclórica popular emulando a las fábulas.

La estructura de cada cuento es la siguiente:

1. Resumen del significado del refrán.
2. Tabla de valores que se trabajan, curso de primaria al que va destinado y área de conocimiento que se trabaja.
3. Cuento.
4. Tareas adaptadas: cuestiones para trabajar la expresión y comprensión tanto oral como escrita y otras para dinamizar el vocabulario comprensivo.
5. Definiciones de palabras clave del texto.

Pilar Nicolás pretende con esta obra ofrecer un material al maestro de Primaria, en el que por una parte aborda aspectos literarios de la tradición oral y por otra trabaja las habilidades lingüísticas presentes en las competencias comunicativas, que deben desarrollar los alumnos de dicha etapa.

CONSUELO ESPINOSA JIMÉNEZ



Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos.
Barrios Espinosa, E. y Morales Orozco, L. (2011). Madrid: GEU, 94 pp.

La presente obra es un estudio de aula realizado durante el curso escolar 2008-2009 en la que los autores analizan la incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero con escasa o nula competencia lingüística comunicativa en español en un centro de educación primaria malagueño bilingüe y TIC en el que confluyen 16 lenguas maternas distintas al español y el papel desempeñado por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Claves para entender dicha investigación son conceptos cómo integración lingüística, bilingüismo de ganancia, contexto multilingüe inclusivo, práctica educativa inclusiva, apoyo lingüístico inclusivo, entorno lingüístico inclusivo, aula de referencia, lengua ve-

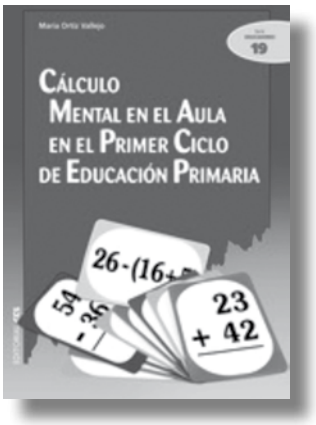
hicular, profesor ATAL y contexto de complejidad lingüística, entre otras.

El trabajo se estructura en un capítulo introductorio, tres capítulos centrales y uno último de conclusiones cuyo objetivo es demostrar que en contextos inclusivos el alumnado extranjero es capaz de adquirir la suficiente competencia curricular en español recibiendo el apoyo lingüístico dentro del aula de referencia. La introducción sitúa la obra en relación a contexto y antecedentes. El capítulo segundo analiza las bases del apoyo inclusivo (el modelo intercultural, el bilingüismo de ganancia o bilingüismo aditivo, la motivación, la contraposición inclusión-exclusión y el aprendizaje cooperativo) para pasar a describir en el capítulo tercero los detalles específicos de la investigación en cuanto a objetivos, participantes, metodología y procedimientos de análisis de datos se refiere.

El capítulo cuarto se erige como la parte central de la investigación. A través de seis grandes interrogantes se ofrece un estudio exhaustivo sobre la actividad desarrollada en las ATAL frente a la desarrollada en el aula inclusiva, tomando como referentes los significativos resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico de los cursos del estudio, la lengua materna del alumnado, la actitud y percepciones del profesorado y alumnado así como las estrategias docentes y dinámicas de aula empleadas. Cabe destacar especialmente la interrogante quinta en la que a lo largo de algo más de treinta páginas (casi un tercio del trabajo) se tratan las estrategias docentes y dinámicas de clase, asignándosele al bienestar de los estudiantes, al reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural, al trabajo colaborativo, al uso de la lengua materna del alumno, al carácter flexible y efectivo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y a la dimensión inclusiva y de integración del apoyo ATAL un papel fundamental.

Para concluir, Barrios y Espinosa constatan cómo la actividad de apoyo lingüístico ATAL desarrollada dentro del aula de referencia favorece en todos los aspectos no sólo a los alumnos con dificultades lingüísticas en español, sino al alumnado nativo de español en general. Todo y todos se ven beneficiados, pues, en una modalidad educativa llevada a cabo bajo un enfoque de *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos*.

Cristina Molinos Rodríguez De Trujillo



Cálculo mental en el aula en el primer ciclo de Educación Primaria. Ortiz Vallejo, M. (2012). Madrid: CCS, serie Educadores, 84 pp.

Es un libro eminentemente práctico, en el que se da respuesta a la necesidad expresada por profesores y padres de disponer de un manual con actividades que les permita trabajar el cálculo mental con sus alumnos o hijos de manera sistemática, sabiendo que como consecuencia de dicho esfuerzo se desarrollarán habilidades como la reflexión, la autonomía, la rigurosidad,… que influirán en la mejora del rendimiento académico.

Consta de 4 capítulos: en el primero se hace una introducción al tema en la que se recogen las ventajas de la práctica del cálculo mental, algunas orientaciones didácticas y una propuesta de distribución de contenidos y aplicaciones para el primer ciclo de Educación Primaria. En los dos capítulos siguientes se recoge una colección exhaustiva y detallada de ejercicios, tareas y actividades teniendo en cuenta aquellas propiedades y estrategias que facilitan el cálculo mental, así como algunas aplicaciones del mismo relacionadas con la estimación en el cálculo y la medida. Cada uno de estos capítulos corresponde a un curso del primer ciclo de Educación Primaria. En el último capítulo se plantean 37 juegos para dicho ciclo con el objetivo de resolver mentalmente operaciones aditivas, de forma exacta o aproximada, de manera motivadora.

Su objetivo, esencialmente práctico, está orientado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo mental. La fundamentación teórica del mismo se explicita en el libro *Cálculo mental en el Aula* de la misma autora, en el que María Ortiz sintetiza años de estudio y trabajo, subrayando la dimensión afectiva del aprendizaje de las matemáticas.

Es un libro que puede tener alta utilidad en la formación inicial de profesores de Primaria, ya que el cálculo mental es un contenido de gran importancia en el currículo escolar de matemáticas. Se recomienda integrar el *cálculo mental pensado* con los algoritmos escritos de resolución de operaciones buscando el análisis de situaciones numéricas, la comprensión y la adquisición de conceptos relacionados con la numeración, teniendo en cuenta que los métodos de cálculo mental se fundamentan en las

propiedades del sistema de numeración decimal y de las operaciones.
Las actividades propuestas en el libro pueden ayudar a evaluar el nivel de conocimiento sobre contenido aritmético de los estudiantes de Primaria, detectando errores o falsas concepciones sobre los que habrá que trabajar.

VÍCTOR BARRERA CASTARNADO

Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas de Aprendizaje: Dislexia. Vol. 11
Angulo Domínguez, Mª C. y otros (2012). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 54 pp.

El texto viene a completar la colección que ya tiene publicada la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que ya contaba con otros diez volúmenes anteriormente, dedicados a la comprensión e intervención educativa con este tipo de alumnado.
Se trata de un manual que, actualizando las aportaciones más importantes para la identificación e intervención educativa de la denominada dislexia, ofrece una visión bastante completa de las últimas definiciones, sistemas de clasificación, factores etiológicos y explicativos y propuestas de orientación e intervención de una manera sucinta. Además no olvida la importancia del papel de la familia en el afrontamiento de la educación de este tipo de alumnado, para que el estudiante progrese de una manera satisfactoria.
Para los estudiantes de los Grados de Educación y Psicología resulta un manual bastante aconsejable, sobre todo, para todos aquellos que quieran profundizar en el conocimiento de la intervención y tratamiento de un campo tan amplio y complejo como el de las Dificultades Específicas del Aprendizaje denominada Dislexia.
Este, como los diez textos anteriores, publicados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, representan el esfuerzo y compromiso de la administración educativa andaluza en este ámbito y constituyen una apuesta clara para la mejor atención educativa a este tipo de alumnado.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

Alfabetización digital y competencias informacionales.
Area, M.; Gutiérrez, A. y Vidal F. (2012). Barcelona: Ariel. 206 pp.

La pedagogía de Paulo Freire y, posteriormente, el desarrollo de las perspectivas socioculturales en educación nos han proporcionado un nuevo enfoque desde el que abordar el concepto de "alfabetización" (*literacy*). Junto a la tradicional visión psicologista que contempla la lectoescritura casi exclusivamente como un conjunto de procesos cognitivos puestos en marcha en el "mundo interior" del individuo, ahora somos capaces de percibirlo en su interrelación con otras prácticas sociales, valores, tecnologías o espacios inscritos en una cultura específica. Una de las consecuencias de este cambio de orientación ha sido que el concepto de alfabetización abarque un campo semántico cada vez más amplio, llegándose a hablar de "alfabetización cultural", "alfabetización mediática", "alfabetización visual", "alfabetización digital" e incluso, "multialfabetizaciones".

Tal es la perspectiva a la que se acogen los autores del libro que aquí reseñamos, *Alfabetización digital y competencias informacionales*, fruto de la colaboración entre la Fundación Encuentro y la Fundación Telefónica. En la primera parte "*Alfabetización en la sociedad digital*", Manuel Area, catedrático de tecnología educativa en la Universidad de La Laguna, realiza un breve recorrido histórico sobre la evolución de las tecnologías y las alfabetizaciones, desde los primeros dibujos prehistóricos hasta la actual irrupción de las TIC, pasando por hitos tan relevantes como la invención de la escritura, de la imprenta o los medios audiovisuales. Mostrando el carácter diacrónico y dinámico del concepto, comprendemos cómo nuestra manera de interpretar la alfabetización (y el de la educación) se ha ido configurando con las demandas socioculturales de cada época. Si la sociedad industrial del siglo XIX requería unos ciudadanos formados y capaces de leer y escribir textos impresos para desarrollarse como personas, desempeñar trabajos cada vez más cualificados o participar en las incipientes instituciones públicas, hoy en día, en la sociedad digital, la alfabetización, en cuanto "un derecho y una necesidad para ser un ciudadano culto" necesariamente

deben afrontar nuevos retos. Transitamos por una sociedad que ha dejado de estar hegemónicamente dominada por los textos escritos, para compartir espacios de privilegio con otros lenguajes (audiovisual, icónico, informático…), cuyo impacto cultural resulta cada vez más acusado.

En este contexto, es lógico interrogarnos sobre la funciones de la escuela en cuanto institución garante de la educación formal de las próximas generaciones. Alejado de cualquier reduccionismo tecnológico o instrumental, Area propone una definición amplia de "alfabetización o competencia digital" acotada por tres ámbitos: el de la *adquisición y comprensión de información*, *la expresión y difusión de la información* y *la comunicación e interacción social*. De ahí que, retomando el espíritu reformista de la *Escuela Nueva*, plantee su desarrollo mediante metodologías basadas en la actividad, la construcción del conocimiento a través de la reflexión, la resolución de problemas de la vida real, el trabajo colaborativo o el empleo de recursos multimedia e interactivos. Consciente de "la inestabilidad, provisionalidad y fugacidad" que caracteriza la cultura actual, Area concluye su aportación vinculando la alfabetización digital a una formación permanente a lo largo de la vida, favoreciendo actitudes hacia el cambio, la innovación y la reflexión crítica.

Es en este punto donde se engarza la segunda parte del libro, "*Formación del profesorado para la alfabetización múltiple*", cuyo autor es Alfonso Gutiérrez, profesor de la E.U. de Magisterio de Segovia. Para Gutiérrez, la alfabetización digital debe quedar inscrita en una concepción humanista de la educación en cuanto formación integral de la persona. "*No se trataría, por tanto, como sugiere el discurso tecnológico dominante, de preparar competentes usuarios ávidos consumidores de tecnología en la sociedad digital, sino de preparar personas que puedan conseguir un desarrollo más justo y más humano de la sociedad de la información*" (p. 45). La alfabetización ha de ser múltiple, teniendo como referente componentes lingüístico o informacional, ético o moral y relacional o social.

Las repercusiones de esta concepción extendida de la alfabetización sobre la formación del profesorado quedan evidenciadas, tanto en su etapa de formación universitaria como su futura formación permanente. A los jóvenes estudiante se les supone, en tanto "nativos digitales," una competencia instrumental ya adquirida en su vida personal, por lo que habría que enfatizar los aspectos críticos-reflexivos en su formación inicial. Con los segundos, se invertirían los términos, prestando especial atención a los aspectos instrumentales, pues se les supone cierta competencia crítico-reflexiva aportada por la edad y la madurez intelectual.

Pero la situación actual en la formación del profesorado no deja mucho margen para el optimismo. Respecto a la

formación inicial del profesorado, Gutiérrez expresa cierta frustración, compartida por muchos de los profesores dedicados al campo de la tecnología educativa, entre los que nos incluimos, hacia los títulos de Grado de Educación recién renovados. Ante un discurso social e institucional que insiste en la importancia de la alfabetización digital, las asignaturas específicas sobre el uso didáctico de las nuevas tecnologías han desaparecido en los planes de estudios de maestro hasta en un total de 10 universidades; en el mismo número de casos tan sólo se contempla una mención específica en "Especialista en TIC"; y en la mayoría apenas si constituye una presencia "testimonial" (6 créditos ECTS). Al analizar la formación del profesorado de Secundaria a través del máster de especialización la situación se agrava. Su dictamen resulta contundente: "*La intención de algunas universidades de que todo se haga `a coste cero' y los intereses corporativos de las distintas áreas y departamentos de conseguir la mayor carga crediticia posible pueden dar como resultado unos planes que respondan más a los intereses sectoriales, a la anticuada clasificación de áreas de conocimiento y a la precariedad de nuestras instrucciones universitarias que al modelo ideal del profesor necesario para el siglo XXI*" (p. 77). Gutiérrez concluye su contribución analizando los programas de formación permanente dotados con importantes inversiones económicas. La justificación de tales inversiones ha derivado en cursos que enfatizan más aspectos instrumentales que didácticos, por lo que su incidencia en las prácticas de aulas resulta muy leve.

Alfabetización digital y competencias informacionales se cierra con un informe de investigación dirigido por Fernando Vidal (Instituto Universitario de la Familia, Universidad de Comillas). "*De hogares informatizados a familias informacionales: educación y TIC en las familias españolas*" constituye quizás, la parte más novedosa de libro, al menos para los lectores o especialistas de tecnología educativa, pues las propuestas de los profesores Area y Gutiérrez han sido ya ampliamente difundidas gracias a sus numerosos artículos y libros publicados sobre la materia.

Basado en un cuestionario realizado a 1.206 familias con hijos de entre 8 y 17 años, los investigadores establecen nueve conclusiones, asociadas a otras tantas ideas relevantes. Según Vidal, se evidencia en España una casi plena cobertura en la infraestructura tecnológica, alcanzando al 95% de los hogares. La permisibilidad hacia el uso de las TIC está en relación directa con la formación de los padres en tal materia. Las familias con nivel educativo bajo o poco dominio de las TIC ponen más obstáculos a sus hijos para que estos las empleen. Por tanto, la denominada "brecha digital" no es tanto una cuestión de acceso a la tecnología sino de estilo educativo de las familias.

De igual manera, esta investigación se suma a la amplia bibliografía que destierra el mito de los "nativos digitales": los jóvenes, aun poseyendo habilidades instrumentales adquiridas mediante un uso muy frecuente de las TIC, carecen de competencias informacionales adecuadas. Los padres, en este sentido, pueden ofrecer poco apoyo a sus hijos al manifestar un desconocimiento generalizado de los usos educativos de las tecnologías digitales. Tal afirmación se encuentra en consonancia con otras de las conclusiones: tan solo el 20% de los padres considera que crear blogs o webs por parte de sus hijos es una actividad educativa. Finalmente, el nivel de preocupación de los padres hacia los riesgos que implica el uso de internet por parte de sus hijos es muy alto. Esa percepción se atenúa cuanto mayor es su nivel formativo.

En definitiva estamos ante una propuesta abierta e integradora de la alfabetización digital, que contemple su carácter multimodal y sea capaz de comprometer al mayor número posible de agentes educativos, desde la familia a la escuela, desde las escuelas de formación de profesorado a los programas de formación permanente. Quizás de esta manera, volvamos a orientar el uso de las TIC hacia enfoques más educativos, más comprometidos con ciudadanos que creen en la posibilidad de una sociedad más justa y feliz.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

El Bazar de los Locos. The twitter experience. Llorens, Francesc y Calderón, Juan Jose. (Eds) (2012). Valencia: Novadors, 285 pp.

Cae en nuestras manos una publicación realmente interesante, *El Bazar de los Locos*, no sólo por su contenido -la red social twitter-, sino por la singular manera en que se recopila su información.

Twitter es la red social que está alcanzando un mayor impacto mundial. El número de sus seguidores cada vez es más amplio, encontrando numerosas prácticas docentes que emplean esta red social en el aula (presencial o a distancia), planteando actividades atractivas y de interés para el alumnado y el profesorado.

La filosofía de twitter es comunicar a los usuarios mensajes de hasta 140 caracteres, llamados "tweets", compartiendo, ideas, experiencias, reflexiones, pensamientos, etc, en la red. De esta misma idea surge *El Bazar de los Locos, en cierto modo,*

una recopilación de las colaboraciones de más de cien tuiteros en la web www.elbazardeloslocos.org sobre experiencias con twitter en el ámbito educativo, los social media, la empresa, el conocimiento, el arte, la comunicación y la identidad digital. Estos son, concretamente, los capítulos que estructuran el libro. Presentados de forma y estructura breve (2-3 páginas por colaboración), de manera coloquial y cercana, su lectura resulta ágil, dinámica y centrada en la idea elegida por cada autor. Quiero destacar algunas de las intervenciones de estos tuiteros en el capítulo de educación. @jqueralt resalta cómo twitter sirve de ayuda y apoyo a la información y la educación informal del docente mediante el seguimiento de listas y contactos con otros profesionales. @juancarikt, dinamizador TIC en un centro educativo, confiesa que ser tuitero le ha hecho sentirse acompañado, compartiendo experiencias, inquietudes y, sobre todo, aprendiendo más de lo que lo había hecho en los últimos años a la hora de la difícil tarea de la "evangelización" 2.0 en su centro educativo. Destaca cómo emplea esta red social para las relaciones profesionales, así como banco de recursos, foro de debate, plataforma colaborativa, catalizador educativo o como una inmensa base de datos de conocimiento compartido a modo de Entorno Personal de Aprendizaje (P.L.E) profesional. @dr_bit nos cuenta su experiencia en cursos en cursos a distancia o incluso presenciales donde, apoyado en el principio didáctico de la cientificidad del proceso pedagógico, decidió incorporar Twitter en su práctica docente como herramienta de comunicación, como recordatorio de tareas específicas o como medio para estimular la presencia de los alumnos en las redes sociales. @Achinech, estudiante de máster, nos hace ver que twitter es un "claustro escolar" donde investiga las bases teóricas de sus futuros estudios de doctorado. @jordi_a, reconocido docente universitario, hace la siguiente reflexión en su intervención: ¿Cómo y por qué twitter ha llegado a formar una parte fundamental del bagaje instrumental de muchos docentes interesados en el uso de las TIC? Adell responde, desde una perspectiva clásica, que los docentes somos "prácticos reflexivos", utilizamos un enfoque no estructurado y autorregulado de aplicación del conocimiento a la práctica, basado en el análisis y reflexión sobre nuestras propias experiencias. Y esto lo ofrece twitter.

Hasta aquí algunas de las recopilaciones contenidas en la obra *El Bazar de los Locos*, grandes aportaciones e interesantes puntos de vista sobre la aplicación de una de las herramientas de comunicación e interacción social más versátiles actualmente. Les invito, a tuiteros y no tuiteros, a visitar la web http://www.elbazardeloslocos.org para leer todas las aportaciones de los colaboradores, publicadas y no publicadas.

ALEJANDRO AGUILAR DE LA ROSA

Colaboradores de este número

Mª Dolores Callejón Chinchilla
Es Doctora en Bellas Artes. Es actualmente profesora de la Universidad de Jaén aunque cuenta con amplia experiencia docente en los ámbitos formal y no formal y en los distintos niveles educativos, incluyendo la formación continua. Es Vocal de Enseñanza del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Pertenece a RIAEA (Red Ibero-Americana de Educación Artística) y al organismo internacional INSEA (International Society of Education through Arts). Ha participado en la organización de múltiples jornadas, encuentros y congresos en el ámbito de la educación artística. Ha formado parte del comité científico de congresos internacionales y como revisora de revistas como "InVisibilidades","Arts in Society", "Educational Research". Pertenece al grupo de investigación "Estudios en sociedad, artes y gestión cultural" con el que comparte sus lineas de trabajo, en especial, la intervención social por medio del arte, ámbito en el que cuenta, además, con sobrada experiencia.

Andrés Canga Alonso
Es Profesor Titular de Universidad Interino en la Universidad de La Rioja. Trabaja en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Es miembro del grupo de investigación de Lingüística Aplicada de La Universidad de La Rioja (GLAUR) y del Centro de Investigación en Lenguas Aplicadas (CILAP) de la citada universidad. Su interés investigador se centra en las aplicaciones del e-mail tándem al aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad, el análisis del perfil de vocabulario utilizado por los estudiantes citados en sus e-mails, y el Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).

Mª del Rocío Cárdenas Rodríguez
Es doctora en Pedagogía y realiza su actividad académica en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide como Profesora Contratado Doctor. Sus líneas básicas de investigación son la Diversidad cultural y educación para la ciudadanía, Inmigración, educación y familia y la Innovación educativa en el ámbito universitario. Ha publicado trabajos de investigación relacionados con estos temas en libros y revistas como *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *Revista de Humanidades* y *Aula de Innovación Educativa*.

Emilio Crisol Moya
Es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada en el año 2005, Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación y Ciencias desde el año 2008, en la Facultad de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Granada. Obtiene el Diploma de Estudios Avanzados en el año 2009. Miembro del Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela) desde el año 2008. La mayoría de sus trabajos se orientan al análisis y desarrollo de la docencia y a la formación del profesorado universitario. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado, metodologías de enseñanza y aprendizaje y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Juan Holgado Barroso

Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro. Profesor del Área Departamental de Pedagogía y Sociología del Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola, Subárea de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del grupo de investigación GIPES "Recuperación del patrimonio histórico-educativo sevillano, siglos XVIII-XX" (Universidad de Sevilla). Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación, de la Sociedad Española de Educación Comparada y de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Su línea de investigación está referida a diferentes temáticas sobre la formación inicial y permanente del magisterio primario desde un enfoque histórico-educativo. Participa en congresos y otros encuentros científicos relativos a la historia de la educación y a la formación del magisterio y realiza visitas a distintas universidades europeas bajo el programa Erasmus de movilidad docente. Entre las publicaciones destacan: *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX. Tradición y renovación en la formación del magisterio primario*, *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)* y *La formación inicial y permanente del magisterio primario en Andalucía durante los siglos XIX y XX*.

Beatriz Hoster Cabo

Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el CES Cardenal Spínola CEU (adscrito a Universidad de Sevilla), en el que ejerce además las funciones de Subdirectora de Calidad e Innovación Docente y Coordinadora del Área Departamental de Filología. Miembro investigador del Grupo de Investigación *HUM-0353: Marcas Andaluzas, discurso y literatura*. Participa en el Proyecto de Excelencia del Plan andaluz de Investigación *Aportaciones de la Literatura Infantil y Juvenil a la Formación en Valores de los Escolares Andaluces*. Desde 1994 hasta la actualidad ha sido ponente en congresos, seminarios, jornadas y cursos sobre Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desde 2001 hasta la actualidad es coautora de

libros de texto y proyectos curriculares correspondientes a Lengua y Literatura castellana para los niveles de E.S.O. y Bachillerato, en varias editoriales.

Irene Hoster Cabo
Licenciada en bellas Artes y diseñadora artística en Homa-Maho, S.L., empresa sevillana de Servicio para la Educación Preeescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario específico. Correo electrónico:info@homa-maho.com; www.homa-maho.com

María José Lobato Suero
Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla y Restauradora. Profesora del CES Cardenal Spínola CEU en la titulaciones de Grado de Ed. Primaria e Infantil. Actualmente es coordinadora del Área Departamental de Expresión y Ciencias Sociales y Religión. Profesora en diversos cursos de formación. Forma parte del Grupo de Investigación *HUM-0353: Marcas Andaluzas, discurso y literatura*. Se encuentra realizando su tesis doctoral sobre simbología y retórica en la obra del ilustrador británico Anthony Browne. Ha participado y publicado comunicaciones en diversos congresos nacionales e internacionales

Juan José Medina Rodríguez
Doctor en Educación por la Universidad de Granada, y profesor del Dpto. Teoría e Historia de la Educación en el Centro de Magisterio 'La Inmaculada' (adscrito a Universidad de Granada). Su labor académica se relaciona con Fundamentos pedagógicos e historia de la escuela en el Grado de Educación Primaria y Teoría de la educación, ideas y prácticas pedagógicas en educación infantil en el Grado de Educación Infantil. Entre sus principales líneas de investigación están la innovación educativa y análisis de la práctica de la enseñanza y la iniciativa de padres en la educación no formal.

María Isabel Rodríguez Peralta
Doctora en Educación y Profesora del Dpto. Didáctica y Organización Escolar en el Centro de Magisterio 'La Inmaculada' (adscrito a Universidad de Granada). Su labor académica se relaciona con la Didáctica, Teoría y práctica de la enseñanza en el Grado de Educación Primaria y Observación sistemática e innovación educativa en el Grado de Educación Infantil. Además es responsable del Proyecto Internacional de Competencias y coordina la Comisión del Prácticum. Sus líneas de investigación fundamentales son la innovación educativa y análisis de la práctica de la enseñanza y la fuente de pensamiento pedagógico y económico en Guillermo Rovirosa.

Mª Asunción Romero López
Es Licenciada en Pedagogía y profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desde 2003; imparte docencia en el área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela) de la misma Universidad. Sus principales publicaciones se centran en la formación docente, tanto inicial como continua, así como el desarrollo profesional del docente. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado, metodologías de enseñanza y aprendizaje y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Teresa Terrón Caro
Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y realiza su actividad académica en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide como Profesora Contratado Doctor. Sus líneas básicas de investigación son la Diversidad cultural y educación para la ciudadanía, Inmigración, educación y familia y la Innovación educativa en el ámbito universitario. Ha publicado trabajos de investigación relacionados con estos temas en libros y revistas como *Innovación Educativa* y *Revista Educatio Siglo XXI*.

Víctor R. Yanes Córdoba
Es Licenciado en Bellas Artes y en Pedagogía por la Universidad de La Laguna, universidad de la que ha sido profesor en las Facultades de Bellas Artes y de Educación. En la actualidad trabaja como profesor de Pedagogía de las artes y la visualidad contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, desarrollando su investigación en torno a tres grandes líneas de trabajo: la construcción reflexiva y social del conocimiento artístico, la articulación del arte contemporáneo en la intervención socioeducativa y la producción de sentido en la narrativa audiovisual: aspectos metodológicos, axiológicos y educativos.

Esta revista se terminó de imprimir
el día 19 de noviembre de 2012,
festividad de Santa Cecilia,
en Imprenta Sand, S.L.