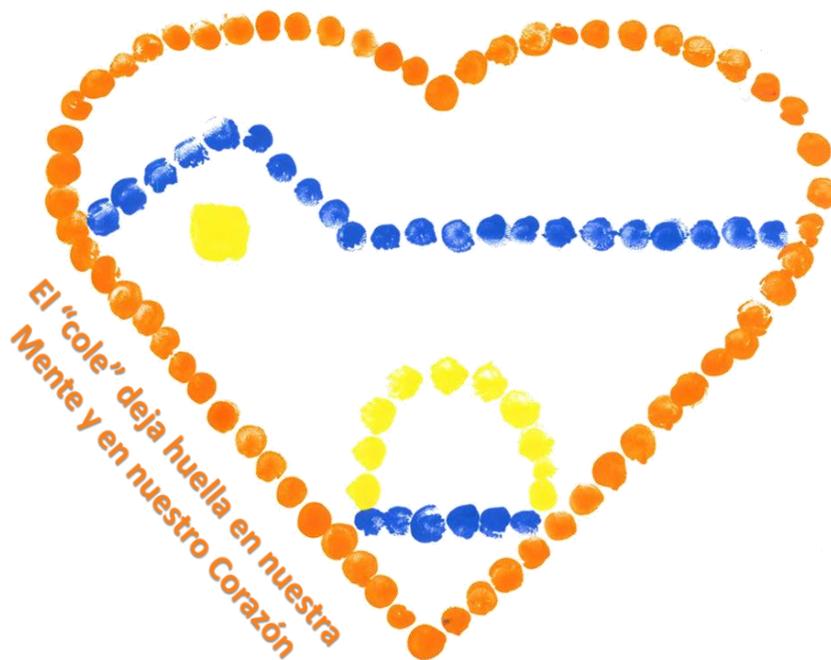




II Congreso Interuniversitario

**Educación Infantil y Primaria.
Formación del profesorado
universitario**



Libro de Actas

9 y 10 de octubre de 2017

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (Córdoba)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS ©2018

Directores: Jesús Poyato Varo y María Amor Martín Fernández
Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”
Universidad de Córdoba

Editores literarios: Purificación Bejarano Prats, Carolina Molleda Jimena e Inmaculada Barranco Cabezudo
Edita e imprime: Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”
Avenida del Brillante, 21
14006 – Córdoba
ISBN: 978-84-09-04081-0
IMPRESO EN ESPAÑA – PRINTED IN SPAIN

ÍNDICE

Título y Autor/a	Páginas
INTRODUCCIÓN	6
LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PAÍSES MERIDIONALES Y ORIENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA <i>Vicente Llorent Bedmar</i>	7-20
LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PAÍSES OCCIDENTALES Y NÓRDICOS DE LA UNIÓN EUROPEA <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	21-32
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALEMANIA TRAS SU ADAPTACIÓN AL EEES <i>Alicia Sianes Bautista</i>	33-42
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN INGLATERRA <i>María Navarro Granados</i>	43-56
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FRANCIA <i>Paloma Crespillo Crouau</i>	57-65
IFLUENCIA DE LOS IDEALES POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA: SU SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE <i>Gladys Rivodó Muñoz</i>	66-73
¿ES NECESARIO TENER FORMACIÓN EN ADICCIONES PARA SER DOCENTE DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA? <i>Belén Quintero Ordóñez</i> <i>Inmaculada Concepción Bellido Vela</i>	74-86
LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES <i>Rafael Carlos Benito Martínez</i>	87-99

NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LAS TECNOLOGÍAS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD <i>Mercedes Llorent Vaquero</i>	100-111
LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA PROYECCIÓN DOCENTE. UN RECURSO PARA CONOCER AL ALUMNADO <i>Carmen García de Viguera</i>	112-120
PRIMEROS AUXILIOS. UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE <i>Inmaculada Barranco Cabezudo</i>	121-128
PRÁCTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS AL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL <i>María José Vázquez Fernández</i>	129-150
LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO <i>Adelaida Montes Pérez</i>	151-167
TIC: HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA <i>Marina Morales Díaz</i>	168-178
FLIPPED CLASSROOM PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD <i>María del Carmen Trillo Luque</i>	179-187
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO MEDIDA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA <i>Rafaela Herrero Martínez</i>	188-200
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE <i>María Amor Martín Fernández</i>	201-210
LA ESCUELA QUE NECESITAMOS Y MERECEMOS <i>Fernando Alberca de Castro</i>	211-222
EDUCAR EN LOS DERECHOS HUMANOS. EL FUNDAMENTO DE LA CONVIVENCIA DEL MAÑANA <i>Salvador Ruiz Pino</i>	223-230

ESTUDANTES INTERCULTURAL	ESTRANGEIROS	NUM	IPBEJA	231-244
			<i>Ana Piedade Antônio Carloto</i>	
UN RETO EN LA EDUCACIÓN, UNA MIRADA HACIA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES. IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE				245-262
			<i>Ana Barona Haro</i>	
SISTEMAS EDUCATIVOS FINLANDÉS Y ESPAÑOL EN EL ÁREA EMOCIONAL				263-275
			<i>María Ángeles Belmonte Moreno</i>	
JUGAR PARA APRENDER				276-288
			<i>Rosa M^a Sánchez Ramírez</i>	
APRENDER A APRENDER, LA COMPETENCIA QUE PREPARA PARA LA VIDA				289-308
			<i>Carmen M^a Sepúlveda Durán</i>	

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de mejorar la formación de futuros docentes en el ámbito universitario y plantear propuestas a las necesidades y demandas educativas actuales tanto en las etapas educativas de infantil como de primaria, se inició la ardua e ilusionante tarea de organizar el II Congreso Interuniversitario en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba).

La escuela deja huella en la mente y en el corazón de cada persona, desde los primeros años en la infancia. Este ha sido el logo que ha acompañado durante estos días de intensa formación, invitando y permitiendo el diálogo y la reflexión de asistentes y ponentes, considerando que formar parte de la escuela desde el rol de docente implica dejar huella en la mente y en los corazones de muchos alumnos.

Asimismo, se ha valorado la importante labor del profesorado universitario y la necesidad de una adecuada formación inicial de docentes, considerando estrategias y recursos, reconociendo cualidades y rasgos en su personalidad que favorezcan el futuro desempeño profesional.

La participación del profesorado de diferentes universidades ha permitido el desarrollo de sesiones muy enriquecedoras, tanto por la calidad y valiosas aportaciones de las presentaciones, como por la posibilidad de intercambiar experiencias y conocimientos.

El Comité Organizador agradece la participación generosa realizada por todas aquellas personas que han permitido el buen desarrollo del congreso. En estas actas se recogen exposiciones que fueron presentadas durante el desarrollo de dicho evento celebrado en Córdoba, en el salón de grados del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” los días 9 y 10 de octubre de 2017.

Finalizaron estos días con la satisfacción de reconocer en los asistentes la mejora de su formación, el desarrollo y la reflexión sobre temáticas de gran interés que inciden en la actitud y visión del maestro, con la pretensión de un quehacer diario en el aula para educar a personas en el respeto, la solidaridad y el compromiso.

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PAÍSES MERIDIONALES Y ORIENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA

Vicente Llorent Bedmar

CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Al abordar el tema de la Educación Infantil en Europa nos sentimos en la obligación de sumergirnos en nuestras raíces¹. De un modo breve pero ineludible echamos una mirada histórica para remontarnos hasta la Antigua Grecia, donde el filósofo Aristóteles (384-322 a de JC) propugnaba una escolaridad para los niños y niñas griegos que se iniciaría a los siete años de edad. Pero, y he aquí su aportación a la educación infantil: se decanta a favor de la implantación de un periodo preescolar dividido en dos ciclos:

- De 2-3 años hasta los 5 años.
- De 5 a 7 años. Este ciclo, los niños de estas edades asisten a las clases que reciben los alumnos mayores en la escuela propiamente dicha. Como verdaderos observadores escolares aprenden pautas de comportamiento que le van a ser sumamente útiles cuando, en un futuro próximo, alcancen este nivel educativo.

Durante este periodo los niños recibirían una educación basada en el juego y encaminada a la preparación de los alumnos para afrontar con éxito su posterior etapa escolar. Los cuentos y el vocabulario deberían ser elegidos considerando su influencia en el posterior desarrollo del alumno².

Siglos más tarde, Marco Fabio Quintiliano (35-95), en sus Instituciones Oratorias, donde describe cómo debe de llevarse a cabo la educación del futuro orador, se inclina por una educación preescolar más formal. Con el juego como metodología central, los

¹ Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

² *Política*, Libro IV, cap. XV.

pequeños deben recibir cuanto antes un tipo de aprendizaje que les predisponga adecuadamente para afrontar con éxito su paso por las instituciones educativas superiores³.

Pero tendremos que esperar hasta el s. XVII para que Juan Amós Comenio (1592-1670) nos hable por primera vez de escuela materna. El aprendizaje en el hogar constituye la piedra angular de la educación de todo niño. A través de una gradualidad de las enseñanzas, pretendía que todas las personas adquirieran todos los conocimientos: holismo pansófico⁴.

Sin embargo, no será sino en el s. XIX cuando las nuevas condiciones sociales propicien el nacimiento de los sistemas públicos de educación y con ellos el inicio de la educación preescolar propiamente dicha. Entre los cambios que propiciaron esta nueva situación destacamos:

- La emigración campesinado hacia las ciudades industrializadas en busca de mejores perspectivas laborales.
- Un fuerte incremento de la población.

En efecto, la revolución industrial trajo consigo la necesidad de una gran masa de mano de obra. Hombres y mujeres trabajan durante largos turnos en las fábricas, dejando a menudo desatendidos a sus hijos pequeños. La reacción de asociaciones benéficas vino a paliar este acuciante problema. Bien las asociaciones religiosas bien las sociedades filantrópicas, imbuidas por las aún no olvidadas ideas ilustradas, no sólo se dedicaron a la atención de los indigentes, sino que además intervinieron activamente en la mejora de las condiciones educativas de un sector de la población que se constituiría en una nueva clase social.

Aunque, en Francia, son dignos de resaltar diversas iniciativas relativas a la educación infantil anteriores a su Revolución, si bien el ideal de una escuela universal y gratuita eclosionó junto a los ideales de la Revolución Francesa.

En Francia, las Escuelas de Punto (1771), las Aulas de Hospital (1801) y las Salas de Asilo (1826) son algunas de las iniciativas educativas novedosas que en Francia se

³ *Instituciones Oratorias*, Libro I, Proemio.

⁴ Sus aportaciones más sobresalientes las encontramos en sus obras: *Escuela de Infancia*, *Didáctica Magna* y *Panpadeia*.

adoptaron para los más pequeños⁵. Con la revolución industrial aparecen los problemas anteriormente mencionados y una especial preocupación por la formación de los maestros de los centros que atienden a los pequeños. En 1847, Marie Pape-Carpentier fundó el primer centro dedicado a estos menesteres. En él se transmitían unos conocimientos pedagógicos basados en las teorías de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, así como en el práctico sistema de monitores lancasteriano, sumamente útil para las clases del momento, que sobrepasaban a menudo los 150 alumnos. A partir de 1860, con Mme. Pape-Carpentier y con Mme Pauline Kergomard, surgen definitivamente las Escuelas Maternales en Francia. Con una pedagogía basada en el respeto al niño, el rechazo a los ejercicios de carácter escolar y la importancia del juego y la actividad de los niños. En 1921 las institutrices de las escuelas maternales y de las clases de educación infantil se equipararon al personal de las escuelas de educación primaria, a la vez que se determinaba la obligatoriedad de una asistenta para toda escuela maternal y clase de educación infantil⁶.

En Inglaterra, la atención a los hijos de la clase obrera estuvo basada en el sistema lancasteriano de monitores⁷. Este modelo educativo tuvo su origen en unas abarrotadas clases donde las dificultades de los maestros alcanzaban niveles altísimos. Mientras tanto, los hijos de la cada vez más próspera clase media asistían a un tipo de centros escolares para menores de ocho años, inspirados en una metodología pestalozziana. A partir de 1820, ambos tipos de centros pasaron a denominarse Escuelas Infantiles.

En España, Pablo Montesino (1781-1949), inspirador de la política educativa española entre 1835 y 1845, trabajó en favor de la creación de escuelas de párvulos a imitación de los modelos ingleses⁸. Tal fue así que propició la promulgación de la Real Ordenanza de 1836 por la que se ordenaba a los jefes políticos provinciales promover la creación de las escuelas de párvulos. Más tarde, en 1838, consiguió que se crease la primera escuela de párvulos y, en 1839, la primera Escuela Normal. Debido a las

⁵ Las Escuelas de Punto, creadas en 1771 por el pastor Oberlin, donde los alumnos aprendían a tricotar guiados por una “educadora”. Con posterioridad se suceden iniciativas de muy diversa índole: en 1.801 Mme. Pastoret crea las Aulas de Hospital, cercanas al actual concepto de guardería, en 1.826 aparecen las Salas de Asilo. La infatigable Denys Cochin consigue que lleguen a ser verdaderas clases de párvulos, y en 1.837 son reconocidas oficialmente como centros de caridad.

⁶ Décret du 15 janvier 1921.

⁷ Bajo la supervisión del maestro y en grupos de unos 10-20 alumnos, los pequeños aprenden de sus compañeros más aventajados la mayor parte de los conocimientos siguiendo una severa disciplina basada en los premios y los castigos. Joseph Lancaster (1.778-1.838), creó y difundió, con la ayuda de Bell, este sistema a través de las Escuelas Mutuas de Londres.

⁸ Las cuales había tenido ocasión de conocer durante sus prolongadas estancias en Inglaterra.

dificultades que suponía dirigir unas clases con tan elevado número de alumnos, nos indica, que deberían ser dirigidas por profesores varones, mientras que las maestras se encargarían de las clases menos numerosas. Su obra “Manual del Maestro de Párvulos” constituyó una herramienta extremadamente útil para el profesorado de la época.

Con la Ley Moyano (1857) las ciudades con un censo superior a 10.000 habitantes estaban obligadas a establecer escuelas de párvulos, si bien, aún no se les exige una preparación específica a los profesores. A finales del s. XIX, en España, proliferan los jardines de infancia basados en las enseñanzas de Froebel.

Andrés Manjón y Manjón⁹ (1846-1923) profesor de la Universidad de Granada creó en esta ciudad las Escuelas del Ave María¹⁰. Institución educativa destinada a la educación de los niños más desfavorecidos. Su encuentro con una Maestra Miga¹¹ en su recorrido hacia el trabajo se conforma como un punto de inflexión en su labor profesional. Las maestras amigas eran modestas mujeres que por una módica cantidad de dinero cuidaban a niños pobres cuyas madres trabajaban fuera de su hogar o estaban ocupadas en otros menesteres. Esta función de guardia y custodia con tintes educativos, que tenía lugar en un local sin las mínimas condiciones, incitó al Padre Manjón a luchar en pro de la educación de los más necesitados.

Basados en los principios pedagógicos de libertad, actividad y juego, Federico Froebel (1782-1852), creó en Alemania los conocidos Kindergarten o Jardines de Infancia donde los niños se desenvolvían de forma natural y se preparaban para su posterior ingreso en la escuela. Regentados por unas cuidadoras (“jardineras”) se extenderían por multitud de países.

En Italia, María Montessori (1870-1952) fundó unos centros de educación preescolar denominados “*Case dei Bambini*”. En ellas se respeta escrupulosamente la evolución física y psíquica de los niños, y se utilizan unos abundantes materiales didácticos adecuados al desarrollo del alumno.

Tras la Primera Guerra Mundial se acentúa la preocupación por la protección de la infancia. En 1924 se acuerda en Ginebra la primera Declaración de los Derechos del Niño.

⁹ Entre sus obras se encuentran: *Las hojas del Ave María*, *El maestro mirando hacia dentro* (1.915), y *El maestro mirando hacia fuera* (1.923).

¹⁰ La primera Escuela del Ave María se creó en 1.889.

¹¹ Las maestras amigas, más conocidas como Maestras Migas existieron en gran parte de España desde siglos atrás, si bien, tuvieron mayor arraigo en Andalucía.

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

Décadas más tarde la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobaría la Declaración de los Derechos del Niño y la más completa Convención de los Derechos de la Infancia que pasó a formar parte del derecho interno de los estados miembros, que por tanto se comprometen a:

- Proteger a los niños contra toda forma de crueldad y explotación.
- Ayudar a las familias respetando sus responsabilidades y creando servicios de atención a la infancia.
- Dedicar una especial atención a los niños más necesitados.
- Permitir que los niños puedan expresar libremente su opinión en todo lo que le concierne.
- Satisfacer las necesidades básicas de los niños: educativas, sanitarias, legislativas...

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PAÍSES MERIDIONALES Y ORIENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA

BULGARIA

En Bulgaria, una república basada en la democracia parlamentaria, el sistema educativo es predominantemente financiado por el estado, encontrándose la mayoría de la financiación privada en la educación superior (Eurydice, 2016). Con respecto a las instituciones que ofrecen Educación Infantil, encontramos varias en el país. “*Detska yasla*” está destinada a niños de entre 0 y 3 años, y no dependen del Ministerio de Educación. Por otra parte, “*Detska gradina*” trabaja con niños de 3 a 7 años, momento en el cual comienzan la educación primaria en este país, la cual sí depende del Ministerio. También se encuentran otras instituciones como la “*Grupa za preduchilishtno obrazovanie*”, que sí depende del Ministerio y está destinada a niños de 5 a 7 años y la “*Obedineno detsko zavedenie*”, en la cual hasta los tres años no es competencia del Ministerio, abarcando desde los cero hasta los 7 años (Eurydice, 2016/17). La Educación Infantil es administrada por las autoridades locales, convirtiéndose en responsabilidad del Estado, tal y como hemos mencionado anteriormente, a partir de los 3 años (Eurydice, 2016).

CHIPRE

Existe una institución no dependiente del Ministerio a la cual pueden asistir niños de entre 0 y 5 años, que se denomina “*Vrefopaldokomikoi Stathmoi*” y también una institución pública que atiende a niños de entre 3 y 5 años y medio, denominada “*Nipiagogeio*” (Eurydice, 2016/17). La segunda está organizada por el Ministerio de Educación y Cultura, en colaboración con las asociaciones de madres y padres y la autoridad local correspondiente. La función primordial de la Educación Infantil en Chipre es satisfacer las necesidades básicas del niño y es considerada una etapa fundamental para el desarrollo integral de la persona. Fundamentalmente, los objetivos de estas instituciones son: desarrollar la expresión creativa, preparar a los alumnos para la educación primaria, maximizar su futuro éxito escolar, desarrollar la autoconfianza, etc. (Eurydice, 2016).

CROACIA

Los niños disponen de Educación Infantil en instituciones públicas denominadas “*Djecji vrtic*” desde los 6 meses hasta que cumplen los 7 años (Eurydice, 2016/17). Es interesante destacar que en el año anterior a la educación primaria, los niños están obligados a asistir a la educación preescolar durante ese curso (Eurydice, 2016).

ESLOVAQUIA

En las “*Detske Jasie*” se imparte Educación Infantil desde los seis meses hasta los 3 años de edad y son instituciones no dependientes del Ministerio. Para niños de 3 a 6 años existen las “*Materska Skola*” que sí dependen de esta entidad (Eurydice, 2016/17). De esta forma, se hace una división entre las primeras instituciones, más destinadas al cuidado infantil, las cuales no forman parte del sistema educativo formal y son fundadas por municipios, entidades privadas o la iglesia. Las últimas, se consideran una preparación para la educación primaria, y pueden admitir niños desde los dos años de edad siempre que existan plazas suficientes. Combinan el cuidado y la atención con la educación (Eurydice, 2016).

ESLOVENIA

La Educación Infantil se desarrolla en los “*Vrtec*”, guarderías dependientes del Ministerio destinadas a niños de entre uno y seis años (Eurydice, 2016/17). Se considera una parte integral del sistema educativo, bajo el dominio del Ministerio de Educación

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

desde 1993, que intenta asegurar la continuidad hacia la educación escolar básica, siendo el organismo responsable de elaborar el programa de Educación Infantil.

En Eslovenia entienden la escuela como una institución encargada de proporcionar experiencias educativas y sociales que algunos niños puede que no tengan la posibilidad de desarrollar en sus hogares, así como una medida favorable para la conciliación familiar-laboral (Eurydice, 2016).

Los servicios de Educación Infantil son predominantemente públicos, conformando un porcentaje muy bajo los niños que asisten a guarderías privadas (Naumann et al. 2013).

ESPAÑA

Se considera Educación Infantil a la etapa que se encuentra entre los 0 y los seis años. No obstante, existe una gran variedad de instituciones que trabajan con niños de distintas edades. El currículum de esta etapa educativa la divide en dos ciclos (de 0 a 3 y de 3 a 6 años). El primer ciclo suele impartirse en guarderías o escuelas de Educación Infantil que pueden ser tanto privadas como subvencionadas por las Comunidades Autónomas. El segundo ciclo suele impartirse en centros de Educación Infantil y primaria (conocidos como CEIP) que pueden ser públicos, privados y/o concertados y que sí son competencia del Ministerio de Educación. Asimismo, también existen centros de educación infantil que trabajan con el ciclo al completo (de 0 a 3 años) (Eurydice, 2016/17).

FRANCIA

La República francesa se caracteriza por una fuerte centralización del Estado, siendo el Departamento de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación el encargado de regular todo lo referente al sistema educativo (Eurydice, 2016).

Las *Crèches* son instituciones que no dependen del Ministerio y acogen a niños de 0 a 3 años y las *Écoles Maternelles* ofrecen Educación Infantil desde los 2 a los 6 años y sí dependen de esta institución (Eurydice, 2016/17). En cuanto a las segundas, a pesar de ser opcionales, la gran mayoría de los niños en Francia acuden a esta institución, pudiendo actualmente ser admitidos algunos niños con dos años dependiendo de la disponibilidad de plazas (Eurydice, 2016).

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

También existe la posibilidad de ser atendidos por *chilminders* (niñeras) autorizadas, quienes normalmente trabajan en las crèches, mientras que para trabajar en las écoles maternelles los docentes necesitan formación universitaria (Wall, Litjens & Taguma, 2015).

GRECIA

Las escuelas infantiles públicas griegas denominadas “*Nipiagogeio*”, acogen a niños de 4 a 6 años en un único ciclo educativo y sí dependen del Ministerio. También encontramos las “*Paidikos Stathmos*” (de 2 y medio a 5 años) y las “*Vrefonipiakos Stathmo*”s (de seis meses a 5 años) ambas no dependientes del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17). El objetivo de esta etapa educativa es preparar a los niños para la educación primaria, otorgándole una gran importancia a este período de transición educativa. Además la entienden como una medida para apoyar la conciliación familiar-laboral (Eurydice, 2016).

HUNGRÍA

En Hungría, las instituciones que ofertan Educación Infantil son las conocidas como “*Bölcsode*”, las cuales trabajan con niños desde los 6 meses hasta los 3 años, las cuales no dependen del Ministerio de Educación, y, por otro lado, las “*Óvoda*”, que sí dependen de esta institución y están destinadas a niños de 3 a 6 años (Eurydice, 2016/17). Desde el año 2013, esta etapa educativa se caracteriza por una mayor centralización, asumiendo el Estado el mantenimiento de las escuelas infantiles de 3 a 6 años. Además, es interesante destacar que se trata de uno de los países donde se inicia la etapa de enseñanza obligatoria a una edad precoz, concretamente a los tres años (Eurydice, 2016).

ITALIA

En Italia nos encontramos con dos instituciones para los dos ciclos fundamentales de Educación Infantil. En “*asilo nido*” asisten niños desde los 0 a los tres años, no dependiendo esta institución del Ministerio de Educación. Ya para los niños de 3 a 6 años, existe la “*Scuola dell’infanzia*” que sí depende del Ministerio (Eurydice, 2016/17). El asilo nido se organiza a nivel local por municipios y entidades privadas, lo cual hace que la oferta suela distribuirse de manera desigual entre familias con diversos recursos (Eurydice, 2016).

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

En cuanto a las instituciones encargadas de la Educación Infantil en Italia, son varias. El Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) y el Departamento de Políticas Familiares (Dipartimento per le politiche della famiglia), son los encargados de gestionar la Educación Infantil para los niños de 0 a 3 años. El Ministerio de Educación (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca), es el responsable de los niños entre 3 y 6 años (OCDE, 2017).

MALTA

En Malta, existen dos etapas claramente diferenciadas en cuanto a la provisión de Educación Infantil. Los “*Childcare Centres*” son escuelas públicas para niños de 0 a los 2 años y medio aproximadamente y los “*Kindergarten*” trabajan con niños de entre 3 y 5 años, edad en la que se comienza la educación obligatoria en el país. Ambas instituciones dependen del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/157).

Actualmente, desde el gobierno se están aunando esfuerzos para considerar la infancia como una etapa educativa importante con identidad propia, y no una simple preparación para la vida adulta, de ahí que le otorguen importancia a combinar aspectos de atención y cuidado con aspectos educativos (Eurydice, 2016).

PORTUGAL

La Educación Infantil en Portugal es responsabilidad del Ministerio de Educación y no constituye una etapa obligatoria.

Con respecto a las instituciones que ofertan esta etapa educativa son tanto privadas como públicas. Como institución privada, se encuentra la “*Creche*” destinada al cuidado de niños de 0 a 3 años, mientras que el denominado “*Jardim de infancia*”, sí es una institución pública dependiente del Ministerio, que trabaja con niños de 3 a 6 años (Eurydice, 2016/17). Entre los objetivos principales de esta etapa educativa destacan promover el desarrollo personal y social, fomentar la integración del niño en distintos grupos sociales, fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico, etc. (Eurydice, 2016).

REPÚBLICA CHECA

En la República Checa, el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes es el encargado del sistema educativo del país. El Ministerio es el responsable de las

condiciones laborales de los docentes y de los contenidos educativos. No obstante, cada región tiene sus propias competencias. La asistencia en Educación Infantil no es obligatoria aunque la tasa de escolarización es muy elevada (Eurydice, 2016).

La denominada “*Zarizení pro peči*” es la encargada de trabajar con niños de 0 a 3 años y es una institución que no depende del Ministerio. Por otra parte, las “*Mateřská škola*”, son escuelas de Educación Infantil para niños de 3 a 6 años que sí depende del Ministerio. Asimismo, también se encuentran otras instituciones privadas como la “*Detská skupina*”, a la cual asisten niños de 1 a 6 años (Eurydice, 2016/17).

RUMANÍA

En Rumanía, el sistema educativo está administrado a distintos niveles: nivel nacional mediante el Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica, a nivel central en cooperación con otros Ministerios y, por último, a nivel local, por parte de la inspección escolar del condado, subordinadas por las instituciones locales (Eurydice, 2016).

En cuanto a las instituciones que ofrecen Educación Infantil en el país, existen dos tipos de escuelas públicas, ambas dependientes del Ministerio (Eurydice, 2016/17):

- “*Cresa*” (0 a 3 años).
- “*Gradinita*” (3 a 6 años).

Tabla 1.

Instituciones educativas de Educación Infantil, edades y dependencia o no del Ministerio en los países occidentales y nórdicos de la Unión Europea

PAÍS	EDAD	DENOMINACIÓN	DEPENDENCIA DEL MINISTERIO
BULGARIA	0 a 3 años	<i>Detska yasla</i>	No
	3 a 7 años	<i>Detska gradina</i>	Sí
	5 a 7 años	<i>Grupa za preduchilishtno</i>	Sí
	0 a 7 años	<i>Obedinerio detsko zavedenie</i>	De 0 a tres años no y de 3 a 7 sí

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

CHIPRE	0 a 5 años	<i>Vrefopaidokomikoi Stathmoi</i>	No
	3 a 5 ½ años	<i>Nipiagogeio</i>	Sí
CROACIA	6 meses a 7 años	<i>Djecji vrtic</i>	Sí
ESLOVAQUIA	6 meses a 3 años	<i>Detské jasle</i>	No
	3 a 6 años	<i>Materská škola</i>	Sí
ESLOVENIA	1 a 6 años	<i>Vrtec</i>	Sí
ESPAÑA	0 a 3 años	<i>Escuelas de Educación Infantil (un ciclo)</i>	Ambos
	1 a 6 años	<i>Escuelas de Educación infantil (2 ciclos)</i>	Ambos
	3 a 6 años	<i>Educación Infantil (en CEIP)</i>	Ambos
FRANCIA	0 a 3 años	<i>Crèche</i>	No
	2 a 6 años	<i>École maternelle</i>	Sí
GRECIA	6 meses a 5 años	<i>Vrefonipiakos Stathmos</i>	No
	2 ½ a 5 años	<i>Paidikos Stathmos</i>	No
	4 a 6 años	<i>Nipiagogeio</i>	Sí
HUNGRÍA	6 meses a 3 años	<i>Bölcsode</i>	No
	3 a 6 años	<i>Óvoda</i>	Sí
ITALIA	0 a 3 años	<i>Asilo nido</i>	No
	3 a 6 años	<i>Scuola dell' infanzia</i>	Sí
MALTA	0 a 3 años	<i>Childcare centres</i>	Sí
	3 a 5 años	<i>Kindergarten</i>	Sí

PORTUGAL	0 a 3 años	<i>Creche</i>	<i>No</i>
	3 a 6 años	<i>Jardim-de-infância</i>	<i>Sí</i>
REPÚBLICA CHECA	0 a 3 años	<i>Zarizeni pro peci</i>	<i>No</i>
	3 a 6 años	<i>Mateřská škola</i>	<i>Sí</i>
RUMANÍA	0 a 3 años	<i>Cresa</i>	<i>Sí</i>
	3 a 6 años	<i>Scoala primara</i>	<i>Sí</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice (2016/17).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En Europa no siempre se diferencian con nitidez los conceptos de “Educación Preescolar” y “Educación Infantil”. El primero, más restrictivo, hace alusión a la educación que se imparte en determinadas edades con el objeto de preparar al alumno para su ingreso en el nivel de educación obligatoria. Mientras que el segundo, más amplio, comprende al primero y se conforma como una etapa educativa con entidad propia e independiente de la siguiente, en la que se incluyen niños y niñas con menos de un año de vida. Entre el desacuerdo existente, observamos como el término de “Atención a la Infancia” (childcare) se está abriendo paso no sin dificultades. Este concepto, aún más amplio, incluye además cuestiones relacionadas con la atención al menor en su medio, apoyo a la familia, adopción, ingreso en centros de protección, acogimiento familiar, etc.

Sin desestimar un ápice las aportaciones e innovaciones anteriormente indicadas, hemos de indicar que no fueron éstas las que propiciaron el fuerte desarrollo de la Educación Infantil en la Europa de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, sino que las especiales condiciones sociales y económicas que se produjeron en nuestro continente nos trajeron consigo el auge de los centros de Educación Infantil en el occidente europeo. El éxodo que desde el ámbito rural se produjo hacia las grandes ciudades, donde hombres y mujeres trabajaban hacinados en fábricas, en muchas ocasiones de sol a sol, propició la existencia de un gran número de niños y niñas desatendidos. Con el inequívoco objetivo de atender a estos pequeños, sociedades bien

filantrópicas bien de carácter religioso se crearon distintos centros de Educación Infantil.

La masiva incorporación de la mujer al mundo laboral, empujada por las necesidades y deseos de la sociedad capitalista actualmente imperante, ha propiciado un espectacular aumento de la demanda de centros educativos para nuestros pequeños. Las funciones tradicionalmente otorgadas a la Educación Infantil aún siguen manteniéndose de una u otra forma.

La función sanitaria sigue patente, por ejemplo, a través de la detención precoz de anomalías llevada a cabo en estos centros, incluso en algunos países como Francia, España, Portugal e Italia está reflejada de una forma específica en sus respectivas legislaciones educativas.

La función educativa continúa más fuerte que nunca, centrada en la transmisión del saber y en la construcción de la personalidad del niño.

Por último, la función social gira en torno a la superación del egocentrismo natural del pequeño a través de pertinente proceso de socialización, sin menospreciar otros efectos, tales como conseguir una mayor igualdad de oportunidades para los niños, sobre todo para los más desfavorecidos; países como Italia y Portugal así lo tienen establecido en sus objetivos.

Para finalizar, una función social que en un principio podía parecer bastante alejada de la función educativa, pero que desde nuestro punto de vista no es así, nos referimos a la función de custodia de niños. Madres y padres trabajan fuera del hogar y ante la ausencia de otros familiares en casa, tal y como ocurre en las familias patriarcales, optan por buscar un centro donde atiendan adecuadamente a sus hijos.

Desde hace tiempo, y con demasiada frecuencia, se vienen calificando a las guarderías y demás centros de educación infantil de meros "aparcamientos" de niños, refiriéndose al tipo de labor que éstos tienen asignada y, de un modo indirecto a la posible despreocupación de los padres por la formación que en ellos reciben sus hijos. En los últimos años, la sensibilidad social sobre el tema en cuestión está evolucionando lenta pero inexorablemente. Son cada vez más los partidarios de un modelo de escuela en el que se considere a la Educación Infantil como una etapa integrada en el resto del sistema educativo, y no tanto como un período dedicado a cuidar y custodiar a los más pequeños.

Desde un punto de vista psicopedagógico, se preconiza la necesidad de un modelo de escuela infantil que responda a las diferentes etapas evolutivas del niño, que sea dirigida por especialistas y que garantice la participación de los padres. Los estudios realizados en el campo de las Ciencias de la Educación demuestran claramente la enorme importancia de este tipo de educación para optimizar el desarrollo del niño, así como para prevenir desigualdades y posibles fracasos en niveles educativos posteriores. La Educación Infantil puede y debe favorecer, de manera eficaz, la compensación de numerosas desigualdades, especialmente las carencias originadas por deficiencias relativas al entorno social, cultural y económico, sin que ello, en ningún momento, signifique dejar de reconocer las diferencias psicológicas de los discentes, que por supuesto, no sólo han de ser respetadas, sino además atendidas.

REFERENCIAS

- Eurydice. (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014*. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166es.pdf
- Eurydice. (2016/17). *The structure of the european education systems 2016/17*. European Commission. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf
- Naumann, et al. (2013). *Early childhood education and care provision: international review of policy, delivery and funding*. Final Report. Centre of Research on Families and Relationships The University of Edinburgh. Recuperado de: <http://www.nls.uk/scotgov/2013/9781782564164.pdf>
- OCDE. (2017). Italy. <https://www.oecd.org/edu/school/ECECMN-Italy.pdf>
- Wall, S., Litjens, I & Taguma, M. (2015). *Early Childhood Education and Care Pedagogy Review*. England. OCDE.

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PAÍSES OCCIDENTALES Y NÓRDICOS DE LA UNIÓN EUROPEA

Verónica Cobano-Delgado Palma

Somos conscientes de la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo integral del menor¹². La atención a la infancia requiere de unos cuidados amplios en los que la principal institución implicada es la familia y, cada vez más, los centros de educación infantil (educación pre-primaria en algunos informes internacionales), comenzando la educación obligatoria en la mayoría de los Estados Miembros de la Unión Europea a los 6 o 7 años. Concretamente, en el informe PISA se muestra que aquellos estudiantes de 15 años que asistieron a la educación infantil al menos un año, alcanzaron mejores resultados en las pruebas que aquellos que no lo hicieron, lo que parece indicar la importancia de estas primeras experiencias en el desarrollo de conocimientos y habilidades fundamentales (Wall, Litjens & Taguma, 2015).

Con respecto a la escolarización en esta etapa educativa, el 93% de los niños de 4 años se benefician de la oferta de educación infantil, encontrándose el índice más bajo de participación de toda la Unión Europea en Turquía (Eurydice, 2014).

Los centros de educación infantil, generalmente, se caracterizan por ser voluntarios. Su oferta se diversifica entre centros públicos y/o privados y escolares o no escolares, dependiendo de cada país en cuestión. Se pueden distinguir, principalmente, dos modelos de centros que acogen a niños antes de que ingresen en el sistema escolar obligatorio; uno de ellos denominado “modelo escolar” que guarda la misma línea metodológica que el periodo de educación primaria y, el segundo, “modelo familiar” que agrupa a menores de distintas edades donde el contexto se asemeja a la situación

¹² Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

familiar¹³. Debido a los diversos contextos culturales e históricos, que indudablemente influyen en los enfoques y prácticas que se llevan a cabo en cuanto a la educación infantil, seguidamente haremos un recorrido por las respuestas educativas que en los distintos países de la Unión Europea se dan para la atención a la infancia, deteniéndonos principalmente en el periodo de edad al que las instituciones infantiles se dirigen, denominación del centro, modalidad del mismo (público o privado), etc.

A continuación, procedemos a realizar una síntesis de las instituciones educativas que ofertan Educación Infantil en algunos en los países occidentales y nórdicos de la Unión Europea.

ALEMANIA

La Educación Infantil, a nivel federal, recae bajo la responsabilidad del Ministerio Federal de Familia, Ministerio de Juventud y Asuntos Sociales y Ministerio de Educación.

En Alemania, existen instituciones que no dependen del Ministerio, como la “*Krippe*” (de 0 a 3 años) y los “*Kindergarten*” (de 3 a 6 años). También encontramos la “*vorklasse*”, una especie de clase preparatoria para la educación primaria que va desde los 5 a los 7 años y que sí depende del Ministerio (Eurydice, 2016/17). Uno de los principales objetivos de estas instituciones educativas, además de fomentar el desarrollo integral y autónomo de los niños, es facilitar la conciliación familiar-laboral (Eurydice, 2016).

Es necesario destacar la reforma que fue introducida en el país en 2013 con respecto al cuidado de niños menores de 3 años debido al envejecimiento de la población. Así pues, todos los niños de edades entre 1 y 3 años tienen derecho a disponer de una guardería, tomando esta medida desde el gobierno alemán como una forma de mejorar la demografía a largo plazo (Janta, 2014).

¹³ Ídem, p. Capítulo C-2 – C-7.

AUSTRIA

Las instituciones que ofertan Educación Infantil son fundamentalmente tres, dos de las cuales dependen del Ministerio (Eurydice, 2016/17):

- “*Kinderkrippe*” (de 0 a 3 años). Son instituciones privadas que no dependen del Ministerio.
- “*Kindergarten*” (de 3 a 6 años) y “*Altersgemischte*” (de 1 a 6 años). Son instituciones públicas.

La asistencia es opcional, excepto el último curso antes de acceder a la educación primaria, ya que desde el año 2010 los niños deben asistir de 16 a 20 horas durante al menos cuatro días a la semana (Eurydice, 2016).

BÉLGICA

En Bélgica debemos hacer una diferenciación dependiendo de la comunidad que se trate. Así pues, en la Comunidad francesa encontramos, por un lado, la “*milieu d'accueil collectif*” (no dependiente del Ministerio de Educación), para niños de 0 a 2 años y medio, y las “*écoles maternelles*”, instituciones públicas destinadas a niños de entre dos años y medio y 6 años (Eurydice, 2016/17).

En la Comunidad germano parlante los centros de Educación Infantil no dependientes del Ministerio de Educación se denominan “*Krippen*” (entre 0 a 3 años) y, por otro lado, nos encontramos con los “*Kindergarten*” (entre 3 a 6 años), que sí dependen del Ministerio (Eurydice, 2016/17).

Finalmente, en la Comunidad flamenca destacan los “*Kinderopvang*” para los niños de entre 0 y 3 años (no dependen del Ministerio) y los “*Kleuteronderwijs*”, instituciones públicas para niños de entre 3 y 6 años (Eurydice, 2016/17).

DINAMARCA

Nos encontramos con los “*Vuggestuer*” para niños de hasta 3 años de edad, y con los “*Børnehaver*” para niños de entre 3 y 6 años, ambas dependientes del Ministerio. También existen las “*Aldersintegrerede Institutioner*” que trabajan con niños de 0 a 6 años, también dependientes del Ministerio (Eurydice, 2016/17).

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

Es obligación de las autoridades locales facilitar que todos los niños tengan acceso a una plaza en estas instituciones y, además, son quienes determinan la admisión de los alumnos, debiendo considerar en la medida de lo posible las decisiones de los padres. Asimismo, existe un currículum básico que todas estas instituciones deben cumplir aunque corresponde a cada centro decidir la manera o metodología de enfocar las distintas áreas, a saber: competencias sociales, lengua, cuerpo y movimiento, naturaleza y fenómenos naturales y valores culturales (Eurydice, 2016).

ESTONIA

La Educación Infantil comprende una etapa única desde los 0 hasta los 7 años y se imparte en los “*Koolleeine lasteasutus*”, instituciones públicas que dependen del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17). La Educación Infantil en Estonia no es obligatoria pero las autoridades locales están obligadas a proporcionar a todos los niños la oportunidad de asistir a esta institución si los padres así lo desean. Cuentan con un currículum propio para esta etapa aprobado por el gobierno de la República. Los objetivos generales de esta etapa están regulados en la “*Preschool Child Care Institutions Act*” y se basan fundamentalmente en promover el desarrollo emocional, moral, social, mental y físico de los niños (Eurydice, 2016).

FINLANDIA

La Educación Infantil abarca un ciclo completo que va desde el año hasta los seis, y se imparte en los “*Varhaikasvatus Smabarnspedagogik*”, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Asimismo, de los 6 a los 7 años los niños pueden entrar en una especie de “pre-primaria”, donde se les prepara para esta etapa educativa, conocida como “*Esiopetus-Forskoleundervisning*” (Eurydice, 2016/17).

Desde que los progenitores acaban su periodo de paternidad/maternidad, normalmente cuando el niño tiene 9 o 10 meses pueden elegir diversas opciones para sus hijos, las anteriormente mencionadas y también otras instituciones de carácter privado, aunque son las menos usuales en el país. Igualmente, también suele darse el cuidado infantil en el hogar (Eurydice, 2016).

IRLANDA

En Irlanda, la Educación Infantil no es competencia del Ministerio de Educación. Con respecto a las instituciones existentes, normalmente los niños de entre 3 y 4 años asisten a lo que se conoce como “*Early Years Education*” (Eurydice, 2016/17). Existen diversas opciones de escolarización de la infancia que son totalmente opcionales. Sin embargo, lo más común es que a los cuatro años sean escolarizados en clases de pre-primaria en centros de educación primaria. No obstante, a excepción de estas clases, la Educación Infantil en Irlanda se encuentra fuera del sistema educativo formal, debido a la existencia de entidades fundamentalmente privadas, voluntarias y comunitarias (Eurydice, 2016).

LETONIA

La etapa de Educación Infantil abarca desde el año y medio hasta los 7 años en un solo ciclo en una institución dependiente del Ministerio de Educación denominada “*Bernudarzs*”, que siguen el currículum establecido por esta institución. Asimismo, existe la “*Pirmskolas izglitibas iestade*” para niños de entre 5 y 7 años, entendida como una preparación a la escuela primaria (Eurydice, 2016/17).

También se le reconoce el derecho a las familias a educar a sus hijos en sus hogares durante esta etapa educativa, pudiendo recibir apoyo metodológico de los centros de Educación Infantil (Eurydice, 2016).

LITUANIA

En Lituania existe una institución que trabaja con el ciclo completo de Educación Infantil, desde los cero a los seis años, conocidas como “*Ikimokyklinio ugdymo mokykla*” y que dependen del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17).

En cuanto al objetivo principal de esta etapa educativa es interesante destacar que se considera principalmente preparatoria para la educación obligatoria (Eurydice, 2016).

LUXEMBURGO

En Luxemburgo, la Educación Infantil se subdivide en dos ciclos fundamentales, siendo las instituciones encargadas de cada uno de ellos dependientes del Ministerio de Educación. Las primeras, denominadas “*Crèche-Krippe*”, trabajan con el primer ciclo (de 0 a 3 años) y las “*Vorschule-Précolaire*”, con niños de 3 a 6 años (Eurydice, 2016/17). Además de estas instituciones, también existen otras de carácter privado, aunque el Estado proporciona ayudas a las familias. La escolaridad obligatoria comienza a los 4 años. Actualmente, esta etapa educativa ha experimentando profundas transformaciones en el país, consiguiéndola adaptar poco a poco a las necesidades de las familias (Eurydice, 2016).

POLONIA

En Polonia existen dos instituciones diferenciadas que ofertan Educación Infantil. Por un lado, encontramos las “*Zlobek*”, instituciones que no dependen del Ministerio de Educación y trabajan con niños de 0 a 3 años y, por otro lado, se encuentran las “*Przedszkole*” que sí dependen del Ministerio y trabajan con niños de 3 a 7 años (Eurydice, 2016/17). Las primeras, tradicionalmente se han entendido como instituciones destinadas al cuidado y atención especialmente mientras los padres de los niños trabajan. En la actualidad, estas instituciones tienen un plan educativo amplio supervisado por el Ministerio de Familia, Trabajo y Política Social. Asimismo, la edad obligatoria de acceso a la educación obligatoria se estableció a los 7 años de edad recientemente (Eurydice, 2016).

PAÍSES BAJOS

Con respecto a la Educación Infantil en los Países Bajos nos encontramos con instituciones privadas y públicas. La “*Voorschoolse educatie en kinderopvang*” es una institución privada destinada a niños de 0 a 4 años. Las “*Basisonderwijs*” son públicas y trabajan con niños desde los 4 a los 6 años (Eurydice, 2016/17). El objetivo de esta etapa educativa es la prevención y la detención temprana fundamentalmente. En las *Basisonderwijs*, la responsabilidad recae a nivel municipal, aunque a su vez reciben

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

subsidios del gobierno nacional, pero son los municipios quienes toman las decisiones en cuanto a la selección de los alumnos.

Además de las instituciones nombradas anteriormente, también existen clases preparatorias para la educación primaria destinadas a niños de entre 4 y 6 años y la responsabilidad es de las escuelas de educación primaria (Eurydice, 2016). También son comunes los “*playgroups*” para niños de entre 2 y 4 años, los cuales son responsabilidad de cada municipio (Naumann et al. 2013).

REINO UNIDO

El Reino Unido presenta una gran variedad de instituciones dedicadas a la Educación Infantil que difieren dependiendo de la región en la que nos encontremos:

- Inglaterra

El Departamento de Educación es el responsable de todas las etapas educativas. La Educación Infantil se oferta a niños desde los tres años de edad, y desde los dos años para aquellos que se encuentran riesgo de pobreza y exclusión social. De 4 a 5 años, la mayoría de los niños acuden a la clase preparatoria a la educación primaria. Existe un currículo que regula la etapa de educación infantil (statutory framework). Para niños de 3 a 4 años tienen derecho a recibir atención 15 horas por semana durante 38 semanas al año, derecho que se obtuvo en 1998. La ley de la infancia actual (The Childcare Act 2016), extiende este derecho a 30 horas desde septiembre de 2017 para niños cuyos progenitores estén trabajando (Eurydice, 2016).

En Inglaterra y Gales las instituciones que atienden a niños desde los 0 a los 5 años (edad en la que comienza la educación obligatoria) dependientes del Ministerio de Educación son los siguientes: *Primary Schools, Nursery Schools, Voluntary Settings, Private Settings, Children’s centres* (Eurydice, 2016/17).

- Irlanda

Tradicionalmente, Irlanda no ha desarrollado a lo largo del tiempo servicios de atención a la infancia (Eurydice, 2016). En este caso, la Educación Infantil se dirige a niños de entre 3 y 4 años y se ofrece en los “*early years education centres*”, no dependientes del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17).

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

- Escocia

Las instituciones que ofertan esta etapa educativa trabajan con niños de 0 a 5 años. Estas pueden ser: *early years*, *family centre*, *nursery* y *nursery school*, todas dependientes del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17). La Ley de 2014 incluye el derecho de hasta 425 horas al año de clases gratuitas para niños de entre 3 y 5 años (Education Scotland, 2017).

Además de todas las instituciones anteriormente mencionadas, en el Reino Unido son también frecuentes otro tipo de instituciones como los “*playgroups*” y las “*childminders*” (Wall, Litjens & Taguma, 2015).

SUECIA

La Educación Infantil está regulada en la Ley de Educación (Skollagen SFS 2010:800) y la autoridad central que la regula es la Agencia Nacional de Educación (Skolverket). Los niños de esta etapa educativa tienen derecho a recibir, al menos, 525 horas al año gratuitas cuando cumplen los 3 años. El curriculum (Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010), recoge los contenidos y objetivos fundamentales para trabajar en esta etapa (Eurydice, 2016).

Los niños entre los 1 y los 6 años pueden asistir a la “*Förskola*” que, junto a actividades educativas, ofrece servicio de guardería. Asimismo, existe una especie de curso preparatorio para la educación primaria, denominado “*Förskole-Klass*” al cual acuden niños de 6 a 7 años. Ambas instituciones dependen del Ministerio de Educación (Eurydice, 2016/17).

Tabla 1.

Educación Infantil en los países occidentales y nórdicos de la Unión Europea

PAÍS	EDAD	DENOMINACIÓN	DEPENDENCIA DEL MINISTERIO
ALEMANIA	0 a 3 años	<i>Krippe</i>	No
	3 a 6 años	<i>Kindergarten</i>	No
	5 a 7 años	<i>Vorklasse</i>	Sí
AUSTRIA	0 a 3 años	<i>Kinderkrippe</i>	No
	3 a 6 años	<i>Kindergarten</i>	Sí
	1 a 6 años	<i>Altersgemischte</i>	Sí
BÉLGICA	2 ½ a 6 años	<i>École maternelle</i> (Comunidad francesa)	Sí
	0 a 3 años	<i>Milieu d'accueil collectif</i> (Comunidad francesa)	No
	0 a 3 años	<i>Krippen</i> (Comunidad germano parlante)	No
	3 a 6 años	<i>Kindergarten</i> (Comunidad germano parlante)	Sí
	0 a 2 ½ años	<i>Kinderopvang</i> (Comunidad flamenca)	No
	2 ½ a 6 años	<i>Kleuteronderwijs</i>	Sí
	DINAMARCA	6 meses a 3 años	<i>Vuggestuer</i>

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

	3 a 6 años	<i>Børnehaver</i>	Sí
	6 meses a 6 años	<i>Aldersintegrerede Institutioner</i>	Sí
ESTONIA	0 a 7 años	<i>Koolieelne lasteasutus</i>	Sí
	1 a 6 años	<i>Varkhaiskasvatus</i>	Sí
FINLANDIA	6 a 7 años	<i>Esiopetus-Förskoleundervisning</i>	Sí
IRLANDA	3 a 4 años	<i>Early Years Education</i>	No
	1 ½ a 7 años	<i>Bērnudārzs</i>	Sí
LETONIA	5 a 7 años	<i>Pirmsskolass</i>	Sí
LITUANIA	0 a 6 años	<i>Ikimokyklinio ugdymo mokykla</i>	Sí
	0 a 3 años	<i>Crèche-Krippe</i>	Sí
LUXEMBURGO	3 a 6 años	<i>Vorschule-préscolaire</i>	Sí
	0 a 3 años	<i>Złobek</i>	No
POLONIA	3 a 7 años	<i>Przedszkole</i>	Sí
	0 a 4 años	<i>Voorschoolse educatie en kinderopvang</i>	No
PAÍSES BAJOS	4 a 6 años	<i>Basisonderwijs</i>	Sí
		<i>Primary schools/nursery schools/ voluntary settings/ private settings/ children's centres</i>	
REINO UNIDO	0 a 5 años	(Inglaterra y Gales)	Sí

*Primary schools/nursery
schools/ voluntary settings/
private settings (Irlanda del
Norte)*

*Early years/ family centre/
nursery/ nursery school
(Escocia)*

SUECIA	1 a 6 años	<i>Förskola</i>	<i>Sí</i>
	6 a 7 años	<i>Förskoleklass</i>	<i>Sí</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice (2016/2017)

Como hemos podido observar en la tabla anteriormente presentada, en la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea la escolarización en la Educación Infantil comienza a los 3 años de edad y culmina a los 6 años, aunque la variedad es existente. Los países que estipulan la edad inicial más temprana de acceso a esta etapa educativa de manera gratuita son Estonia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Malta y Reino Unido.

Existen estados que establecen la Educación Infantil en un solo ciclo, como es el caso de Lituania y Estonia que, generalmente, abarca desde los 0 a los 6/7 años, y el resto generalmente destinan una institución para cada ciclo (generalmente de 0 a 3 y de 3 a 6 aproximadamente, variando de un país a otro). La mayor parte de las instituciones destinadas a la infancia en el ámbito educativo son de oferta pública y privada, aunque en algunos casos estas últimas reciben subvenciones económicas por parte del estado.

La gran parte de estos centros dependen del Ministerio de Educación correspondiente de cada país, siendo este organismo el responsable último del funcionamiento de estas instituciones.

Por otro lado, cabe decir que existen casos en los que la etapa infantil es impartida también en centros de Educación Primaria, suponiendo una integración y una

conexión entre estos dos periodos consecutivos. Como por ejemplo Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Lituania y Reino Unido.

REFERENCIAS

- Education Scotland. (2017). *Early learning and childcare*.
[https://education.gov.scot/scottish-education-system/Early%20learning%20and%20childcare%20\(ELC\)](https://education.gov.scot/scottish-education-system/Early%20learning%20and%20childcare%20(ELC))
- Eurydice. (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014*. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166es.pdf
- Eurydice. (2016/17). *The structure of the european education systems 2016/17*. European Commission.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf
- Janta, B. (2014). *Caring for children in Europe. How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe*. RAND Corporation (RR-554-EC).
- Naumann, et al. (2013). *Early childhood education and care provision: international review of policy, delivery and funding*. Final Report. Centre of Research on Families and Relationships The University of Edinburgh. Recuperado de:
<http://www.nls.uk/scotgov/2013/9781782564164.pdf>
- Wall, S., Litjens, I & Taguma, M. (2015). *Early Childhood Education and Care Pedagogy Review*. England. OCDE.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALEMANIA TRAS SU ADAPTACIÓN AL EEES

Early childhood education teacher training in Germany after its adaptation to EHEA

Alicia Sianes-Bautista

Resumen

En la actualidad estamos siendo testigos activos de uno de los mayores cambios que han tenido lugar en la Educación Superior Europea, la creación del EEES. Fruto de multiplicidad de acuerdos entre los países miembros de la Unión Europea, el EEES nace con el fin de crear un sistema común y homogéneo en la Enseñanza Superior europea. No obstante, este fenómeno ha traído consigo multiplicidad de efectos en todos los países donde ha sido instaurado. En el presente trabajo analizamos las consecuencias arraigadas al EEES que ha sufrido la formación del profesorado especializado en la etapa de Educación Infantil en Alemania¹⁴. Tradicionalmente los profesionales y especialistas que trabajan en los centros de Educación Infantil han cursado titulaciones enmarcadas en la formación profesional (*Erzieher*). Esta realidad, aunque aún sigue siendo así, está cambiando progresivamente, pues cada vez son más las nuevas titulaciones universitarias especializadas en Educación Infantil. Esto hace que cada vez exista más especialización en la Educación Infantil y que los *Erzieher* puedan complementar su formación inicial cursando titulaciones universitarias de primer y segundo ciclo. Serían entonces titulaciones entendidas en Alemania como formación continua del profesorado de Educación Infantil, mientras en otros países se concibe como formación inicial.

¹⁴ Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Palabras clave: Formación del profesorado. Educación Infantil. Alemania. EEES.

Abstract

We are currently witnessing one of the biggest changes that have taken place in European Higher Education, the creation of the EHEA. As a result of the multiplicity of agreements between the countries of the European Union, the EHEA was created with the aim of creating a common and homogeneous system in European Higher Education. However, this phenomenon has brought with it a multiplicity of effects in all the countries where it has been established. In this paper, we analyse the consequences, rooted in the EHEA, that have suffered the training of specialized teachers in the Early Childhood Education stage in Germany. Traditionally, the professionals and specialists working in the Early Childhood Education centres have taken studies in professional training (*Erzieher*). This reality, although it is still this way, is changing progressively, ever since there are more and more university degrees specialized in Early Childhood Education. This means that every time there are more specialised new degrees in Early Childhood Education and that the *Erzieher* can complement their initial training by taking university degrees of first and second cycle. They would then be qualifications understood in Germany as continuous training of Early Childhood Education teachers, while in other countries are conceived as initial training.

Keywords: Teacher training. Childhood education. Germany. EHEA.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en Europa se encuentra desde hace varios años inmersa en un proyecto de convergencia europea que ha originado un impulso dinamizador de las universidades en todos los países que la conforman (ANECA, 2005). Es menester, por tanto, que un procedimiento de tales dimensiones tome necesariamente como punto

de partida un análisis del estado de la cuestión actual de la situación universitaria, dónde el número de alumnos ha descendido significativamente y dónde, por vez primera desde hace años, el balance entre estudiantes que realizan sus estudios en universidades europeas y el alumnado que estudia en otros continentes ha aportado resultados negativos. Junto a esta situación se descubren factores influyentes en la marcha y en el funcionamiento de Europa como unidad. Entre tales factores (ANECA, 2005), encontramos el fenómeno de la globalización, el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la economía y en el funcionamiento de las organizaciones, la presencia de universidades extranjeras que han instalado sedes en distintas capitales europeas iniciando inevitablemente así su competitividad para con las propias universidades Europeas.

1. EL IMPACTO DEL PROCESO DE BOLONIA EN ALEMANIA

El núcleo del proceso de Bolonia constituye el compromiso de los países participantes para con el establecimiento de una estructura compuesta por tres ciclos en la Educación Superior (Eurydice, 2015). Los objetivos estructurales relacionados con la reforma curricular propuesta, es decir la adopción del sistema de créditos ECTS y la estructura de *Grado/Bachelor* – Máster, han sido los primeros y los que más rápidamente han sido instaurados, pero también se contemplan otras líneas de acción que aún no se han implementado o que su desarrollo está siendo mucho más lento y diferenciado entre los países que conforman el EEES (Berndston, 2013).

1.1. Primer Ciclo

Entre los países europeos se ha puesto de manifiesto una clara convergencia en relación con la estructura que ha de seguirse en los programas de primer ciclo, a pesar de que no exista un único modelo de plan de estudios para primer ciclo en el EEES (Eurydice, 2015). Alemania se encuentra entre los pocos países partidarios del modelo menos extendido, cuyos programas albergan una carga lectiva ascendente a 210 ECTS, donde además 30 de ellos suelen estar destinados al desempeño de prácticas profesionales. En esta etapa o nivel de estudios se asume directa o indirectamente la función de (Münch, 2013) equiparar la formación a toda la masa de graduados

universitarios de primer ciclo en todo el mundo, lo cual tiene la función positiva de la homogeneización de titulaciones y convalidaciones pero, por otro lado genera que los estudiantes, para destacar sobre el resto y especializarse en una disciplina se encuentren con la necesidad de complementar sus estudios con cursos de formación continua como los estudios de posgrado, pertenecientes al segundo ciclo.

1.2. Segundo ciclo

En el EEES el modelo de estudios de posgrado más extendido entre los que se enmarcan en el nivel correspondiente con el segundo ciclo o máster son aquellos cuya carga lectiva albergan una cantidad total de 120 créditos ECTS (Eurydice, 2015), los cuales constituyen un 65% de los programas, siendo este modelo mayoritario que se sigue también en Alemania. Asimismo, el 16% de las titulaciones de segundo ciclo mantienen otro modelo compuesto por una carga lectiva que, aunque variable, oscila entre los 60 y los 70 ECTS. Este modelo está vigente en 26 países europeos. En otros países la gran parte de los estudios de máster cuentan con 90 créditos ECTS, aunque son únicamente el 13% de los programas. Finalmente, también existen otros títulos minoritarios (6%) cuya carga lectiva no es correspondiente con ninguna de las anteriormente descritas. En el caso de Alemania el número mínimo de créditos a cursar entre las titulaciones del primer y del segundo ciclo para acceder a estudios de tercer ciclo (doctorado) asciende a 300 ECTS.

1.3. Tercer ciclo

En la sociedad actual del conocimiento, inmersa en un modelo económico competitivo y globalizado, es fundamental el reconocimiento de la importancia de la investigación y la innovación, lo cual implica la necesidad de existencia de personal altamente cualificado (Auriol, 2007; Auriol, Felix y Schapper, 2010; Santos, 2016) reconociéndose también por ello, la contribución de los doctores para el desarrollo de la European Research Area del EEES, sirviendo de nexo entre uno y otro (European University Association, 2005). Por ello, los estudios de doctorado conforman una de las respuestas esenciales para los nuevos desafíos que se plantean, asociados con la misión de dotar a Europa de una expansión exitosa en este nivel educativo.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALEMANIA

2.1. Formación Inicial en Educación Infantil

La formación inicial del profesorado en la etapa de Educación Infantil en Alemania se ha impartido tradicionalmente desde el ámbito de la Formación Profesional, es decir, la *Ausbildung* (García Garrido, 2013) o *Schulische Ausbildung*. A esta formación profesional se accede tras haber cursado exitosamente el *Mittelschulabschluss*, o bien el *Gymnasium* y el *Abitur*, proceso similar al Bachillerato y la selectividad en nuestro país y que les permite el acceso a la universidad en Alemania, así como a otros centros de enseñanza superior. Esta oferta formativa se imparte en las *Fachschule* y en las *Berufsschule*, que son escuelas o instituciones educativas no universitarias que ofrecen Formación Profesional (Aubi-Plus, 2017). En ellas se suele obtener la formación y cursar las titulaciones requeridas para trabajar en un centro de Educación Infantil (*Kindertagesstätte*) en Alemania, destacando las titulaciones de Educador (*Erzieher*) y Cuidador (*Kinderpfleger*), cuya duración oscila alrededor de tres cursos académicos.

2.2. Formación Continua en Educación Infantil

En este sentido, es preciso tener en cuenta el factor de que tradicionalmente en Alemania las personas formadas en Educación Infantil optaban por estudiar titulaciones enmarcadas en la Formación Profesional. Por ello las titulaciones de *Bachelor*, en este país y para esta profesión, se considera formación continua, al igual que sucede con los *Master* sobre Educación infantil, pues éstas últimas son titulaciones de posgrado. A este fenómeno se llega principalmente debido a que, con la creación del EEES, han ido surgiendo titulaciones superiores de nueva implantación. En el caso de la Educación Infantil carecen de tradición formativa en el sector universitario o de Enseñanza Superior.

La mayoría de titulaciones superiores que forman profesionales en el ámbito de la Educación Infantil suelen estar ubicadas en las titulaciones de primer ciclo, siguiendo la estructura marcada por el EEES, correspondiéndose con el *Bachelor of Arts*

equivalente a lo que serían los estudios de Grado en España. Algunas de estas titulaciones (Studieren, 2017) son: Formación y Educación en la Infancia (*Bildung und Erziehung im Kindesalter*), Educación Temprana – Formación y Educación en la Infancia (*Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter*), Formación y Salud en la infancia (*Bildung und Gesundheit im Kindesalter Dual*), Educación de la primera infancia (*Frühkindliche Bildung, Kindheitspädagogik & Management*), Pedagogía de la niñez (*Pädagogik der Kindheit*), Pedagogía temprana inclusiva (*Inklusive Frühpädagogik*), Formación y Financiación en la niñez (*Bildung und Förderung in der Kindheit*), Pedagogía de la infancia (*Kindheitspädagogik*).

Es importante no olvidar que Alemania es un país que se caracteriza por su descentralización, aspecto que indudablemente también afecta a todos los niveles y etapas que componen el sistema educativo. Esta es una de las cuestiones que hace que exista tantísima diversidad en las titulaciones de formación continua de los profesionales de Educación Infantil, pues el currículum, los créditos, las prácticas, las especializaciones, etc. no únicamente difieren del *Land* al que pertenezcan, sino también en función de la propia titulación, del centro donde se imparta la misma, de la duración de los estudios, las homologaciones, etc. A continuación se muestra un mapa (ver Imagen 1) en el que es posible observar cuáles son los lugares donde se ofertan titulaciones de *Bachelor* y *Master* relacionadas con la Educación Infantil en Alemania.

Imagen 1. Formación continua en Educación Infantil en ciudades de Alemania (2016)



Fuente: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2016).

Analizando la información representada en el mapa por los diferentes *Länder*, concretaríamos que en el *Land* de Schleswig Holstein únicamente se oferta formación continua en Educación Infantil en las ciudades de Flensburg y Kiel; en Mecklenburg-Vorpommern también se ofrece en dos lugares: Rostock y Neubrandenburg; Hamburg es una ciudad-estado en el que también existe la posibilidad de cursar estas titulaciones; en el *Land* de Niedersachsen se ofrece en cuatro ciudades (Emden, Lüneburg, Hannover y Hildesheim); también en la ciudad-estado de Bremen, en Sachsen-Anhalt únicamente se imparte esta formación en Stendal; en la ciudad de Potsdam, perteneciente al *Land* de Brandenburg también hay nuevas titulaciones de formación continua en Educación Infantil; en la capital y ciudad-estado de Berlín; en el *Land* de Sachsen también hay cuatro ciudades donde los profesionales de la Educación Infantil pueden continuar su

formación en el ámbito de la Educación Superior (Leipzig, Dresden, Breitenbrunn, Görlitz); en Thüringen, esta oferta existe en las ciudades de Gera y Erfurt; y sin duda, los *Länder* que ofrecen en más ciudades formación continua de *Bachelor* y *Master* en Educación Infantil son Hessen (Bas Sooden-Allendorf, Kassel, Fulda, Gießen y Darmstadt) y Nordrhein-Westfalen (Bielefeld, Paderborn, Soest, Bochum, Kleve, Wuppertal, Düsseldorf, Mönchengladbach, Köln, Alfter bei Bonn), siendo este último, el *Land* más poblado de Alemania.

CONCLUSIONES

A modo de colofón, es importante atender a que el acuerdo de los países miembros de la Unión Europea para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior, a fin de buscar una homogeneidad en los estudios superiores, ha supuesto un antes y un después en el contexto de la Enseñanza Superior en prácticamente todos los países del continente.

En lo que respecta a la formación del profesorado en Educación Infantil en Alemania, teniendo en cuenta la influencia del EEES en la adaptación y también la creación de nuevas titulaciones universitarias, llegamos a corroborar el influjo de manera más o menos indirecta de la Educación Superior en la Educación Infantil. Es decir, tradicionalmente los profesionales que desempeñan labores docentes en el ámbito de la Educación Infantil en Alemania realizaban estudios de Formación Profesional, pero esta realidad está variando.

Aunque aún a día de hoy la principal vía de acceso a la docencia en Educación Infantil en Alemania sigue siendo cursar la titulación de *Erzieher*, es una trayectoria que está cambiando. Esto es simplemente por el hecho de que cada vez están surgiendo más titulaciones universitarias nuevas y que cada vez están más especializadas en todos los campos sin ser, por tanto, la Educación Infantil una excepción. ¿Esto qué quiere decir? Pues que estas nuevas realidades están dando lugar a que la formación continua de los profesionales de la Educación Infantil sea más rica, pues las posibilidades de seguir formándose en titulaciones superiores (*Bachelor*, *Master*,...) una vez finalizados los estudios de Formación Profesional se multiplican. Debido a ello podemos afirmar que, por el momento, las consecuencias primarias del EEES en la formación de especialistas

en Educación Infantil está potenciando la formación continua de los mismos. No obstante, sería de interés analizar esta misma cuestión en un futuro, a fin de poder determinar si estas nuevas titulaciones están suponiendo ser complementarias a la titulación de *Erzieher* o si, por el contrario, están convirtiéndose en sustitutas de la misma. Si esto sucediera, las titulaciones universitarias relativas a la Formación de profesorado de Educación Infantil en Alemania, pasarían a formar parte de la formación inicial, en lugar de seguir como formación continua.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2005). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1 y 2. Madrid: ANECA.
- Auriol, L. (2007). Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: results for seven countries. STI Working Paper, 2007/2. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/310254328811>
- Auriol, L., Felix, B., & Schaaper, M. (2010). Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders: Draft Guidelines, Model Questionnaire and Indicators – Second Edition – the OECD/UNESCO Institute for Statistics/ EUROSTAT Careers of Doctorate Holders Project. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/01. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmlfbn2ddtd-en>
- Berndtson, E. (2013). Contradictions of the Bologna process: academic excellence versus political obsessions. *European Political Science*, 12, pp. 440-447. doi:10.1057/eps.2013.24
- European University Association. (2005). European Doctoral Programmes for the Knowledge Society. Belgium: European University Association. Recuperado de http://eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf
- Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García Garrido, J. L. (2013). Los sistemas educativos de hoy. Madrid: Ediasa.

- Münch, R. (2013). The Bologna process in the German system of higher education: from occupational monopolies to the global struggle for educational prestige. *European Political Science*, 12, pp. 424-431. doi: 10.1057/eps.2013.22
- Santos, P. (2016). Moving the Universities to the «Third Mission» in Europe, New Impulses and Challenges in Doctoral Education. *Foro de Educación*, 14(21), pp. 107-132. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.006
- Schulische Ausbildung. (2017). En Aubi-Plus.de. Recuperado de <https://www.aubi-plus.de/wegweiser/schulische-ausbildung/>
- Studiengänge. (2017). En Studieren.de. Recuperado de <https://studieren.de/suche.0.html?&mode=search<=course&term=25697:term:kindesalter>
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2016). *Landkarte der früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge*. Recuperado de <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/landkarte-der-kindheitspaedagogischen-studiengaenge/>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN INGLATERRA

Early Years Teacher Training in England

María Navarro-Granados

Resumen

Tras la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación del profesorado ha sufrido una serie de cambios en los últimos años. En el presente trabajo analizamos la formación del profesorado de Educación Infantil en Inglaterra¹⁵, tras las múltiples modificaciones que ha sufrido la profesión docente en el país en los últimos diez años. Para ello analizamos su sistema de Educación Infantil y diversos aspectos relacionados con la formación del profesorado: cualificación requerida, requisitos de acceso a la formación inicial y las diversas rutas que existen. Entre los resultados, cabe destacar la fuerza que están adquiriendo las propias escuelas como protagonistas de la formación docente, otorgándole un carácter práctico. Concluimos la gran variedad de modalidades existentes en cuanto a la formación del profesorado de esta primera etapa educativa, pudiendo elegir cada estudiante la ruta que más se adapte a sus necesidades. No obstante, esta gran autonomía de la que gozan escuelas y universidades hace que la profesión docente sea muy heterogénea.

Palabras clave: Formación. Educación. Cuidado infantil. Educación Infantil.

¹⁵ Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Abstract

After the formation of the European Space of Higher Education, teacher training has undergone a number of changes in recent years. In the present work we analyze the training of teachers of early childhood education in England, after the many changes that have suffered the teaching profession in the country in the last ten years. For this we analyzed its system of early childhood education and various aspects related to teacher training: required qualifications, requirements for access to initial training and the various routes that exist. Among the results, it is worth highlighting the strength they are acquiring the schools themselves as the protagonists of teacher training, giving it a practical character. We conclude the great variety of existing modalities with regard to the training of teachers in this first stage of education, each student can choose the path that best suits your needs. However, this great autonomy enjoyed by schools and universities makes the teaching profession is very heterogeneous.

Keywords: Training. Education. Childcare. Preschool Education.

INTRODUCCIÓN

Existen claras evidencias sobre los efectos positivos de recibir una educación infantil (en adelante, EI) de calidad en los primeros años para el posterior desarrollo de los niños y niñas y su preparación para la escuela (National College for Teaching & Leadership, 2013). Por ello, la importancia de la formación de los docentes que imparten esta primera etapa educativa queda fuera de toda duda, situando a los futuros docentes como uno de los elementos principales de la calidad de un sistema educativo (Ramírez, 2015).

Desde la propia Comisión Europea se realizan todos los años informes sobre indicadores de calidad del sistema de educación y atención de la primera infancia. Uno de los indicadores que emplean es la profesionalización del personal educativo que ejerce en esta etapa (European Commission, 2016). No obstante, hay que tener presente

el continuo cambio al que se ve sometida la profesión docente y que tiene, por tanto, sus consecuencias en la formación del profesorado (Prats, 2016).

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la cualificación de los docentes de EI y diversos aspectos de la formación inicial docente en Inglaterra. Concretamente, la formación inicial docente se erige como una etapa crucial en la profesionalización de los docentes, ya que en ella van a tener la oportunidad de asentar las bases de su profesión y tener acceso a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes básicas para ejercer en un futuro (Caena, 2014).

Nos centramos en Inglaterra por ser un país que está sufriendo una transformación en los últimos años en cuanto a la profesión docente se refiere, organizando diversas iniciativas desde el gobierno central para elevar el número de personas graduadas que trabajan en el sector de la EI (Department for Education, 2017b). Se trata de un país fuertemente regionalizado, lo cual se traduce en una mayor flexibilidad en cuanto a su sistema de formación docente como veremos en las diversas rutas existentes en el país. Variedad que va pareja a gran diversidad de instituciones educativas que ofertan esta etapa educativa (*nursery schools, primary schools with nursery classes, primary schools with reception classes, playgroups, etc.*). Sin embargo, desde hace varios años se viene trabajando por conseguir un sistema de EI integral, actualmente denominado “*early years foundation stage*” y que abarca desde el nacimiento hasta que los niños y niñas cumplen los 5 años de edad, comenzando en este momento la etapa obligatoria de educación primaria (Eurydice, 2016).

A continuación, pasamos a describir en distintos apartados las rutas de formación inicial docente, las diversas modalidades, los requisitos de cualificación exigidos a los docentes de EI así como los requisitos de acceso para cursar la formación inicial docente en Inglaterra. Finalmente, mencionaremos una serie de conclusiones con respecto al análisis realizado.

1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN INGLATERRA

La etapa de EI en Inglaterra, conocida como “*Early Years Foundation Stage, (EYFS)*” abarca desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, cuando los niños y niñas comienzan la etapa de educación primaria obligatoria. Las instituciones o proveedores de esta etapa educativa son muy diversas en Inglaterra¹⁶:

- *Childminders* o niñeras. En Inglaterra este personal educativo debe estar registrado correctamente en la oficina de inspección (*Ofstead*) en función de la edad de los niños y niñas con los que vaya a trabajar. Cuentan con una ratio propia y reciben una formación especializada.
- *Nanny*. Cuidan a niños desde el nacimiento hasta los cinco años (las anteriores pueden atender a niños de más edad) y suelen trabajar en las conocidas como “*day nurseries*”
- *Independent Schools*. Son escuelas privadas que ofrecen atención a niños desde los 2 hasta los cinco años. Las más conocidas son las que ofrecen pedagogías alternativas como Montessori.
- *Maintained Nursery Schools*. Son las guarderías estatales o públicas de Inglaterra.
- *Playgroups*. Es una institución organizada por un grupo de vecinos, normalmente suelen ser los padres, para cuidar a los niños desde los 2 hasta los 5 años.

Todos los proveedores de EI (*nurseries, preschools, childminders (niñeras), school reception classes, etc.*), deben seguir el currículum establecido para la etapa. Este currículum se conoce como “*statutory framework for the early years foundation stage*” y es obligatorio para todas las escuelas mantenidas (públicas) en Inglaterra y también para las escuelas independientes. En el currículum se establecen una serie de áreas de aprendizaje, divididas entre las áreas principales y las específicas (Department for Education, 2017h):

¹⁶ <https://www.rbkc.gov.uk/pdf/Different%20types%20of%20Childcare.pdf>

- Áreas principales: Comunicación y lenguaje; educación física y desarrollo personal, social y emocional.
- Áreas específicas: literatura; matemáticas, comprensión del mundo y arte expresivo y diseño.

Esta gran variedad de instituciones se refleja a su vez en una enorme variedad en cuanto a los profesionales que trabajan en esta etapa educativa. Por lo general, se distingue entre los docentes de EI (early years teachers) y los educadores (early years educators), teniendo estos últimos una cualificación inferior. En el presente trabajo analizamos la formación recibida por los docentes de EI.

2. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN INGLATERRA

2.1 Cualificación requerida

Cuando hablamos de la cualificación o formación requerida para los futuros docentes, debemos hacer mención al sistema de clasificación conocido como “CINE 2011”, el cual ha sido elaborado por el Instituto de Estadística de la Unesco con la finalidad de poder establecer comparaciones entre los distintos países de la UE en cuanto a la formación. A continuación, mostramos en la Tabla 1 el sistema de clasificación mencionado:

Tabla 1

Sistema de clasificación CINE 2011

CINE 0	Educación Infantil
CINE 1	Educación Primaria
CINE 2	Educación Secundaria baja
CINE 3	Educación Secundaria alta
CINE 4	Educación postsecundaria no terciaria
CINE 5	Educación terciaria de ciclo corto

CINE 6	Grado en Educación Terciaria o nivel equivalente
CINE 7	Nivel de maestría
CINE 8	Nivel de doctorado

Fuente: OCDE (2015).

Atendiendo a este sistema de clasificación, en Inglaterra para ser docente de EI se necesita un nivel 6 (CINE 6) que equivale a un Grado en EI. Si atendemos a las guarderías (por lo general trabajan con niños menores de 4 años), al igual que ocurre en otros países como España, Bélgica e Italia, entre otros, se exige que en estas instituciones exista al menos una persona con un nivel 6 (European Commission, 2016).

El Grado en EI varía de una universidad a otra ya que, como veremos más adelante, las universidades y escuelas en Inglaterra gozan de bastante autonomía, lo que provoca que nos encontremos con una gran variedad de rutas para cursar la formación inicial docente. No obstante, por lo general el grado tiene una duración de entre 3 y 4 años.

Desde el gobierno de Inglaterra también se apoya a que los futuros docentes realicen un postgrado en educación, normalmente de un año de duración, ya que suele exigirse en otros países como Irlanda para ejercer como docente de EI.

Además, para ejercer en las escuelas públicas de Inglaterra (*maintained schools*) y otras escuelas especiales no mantenidas con fondos públicos, es necesario que los docentes de EI tengan lo que se conoce como “estatus de maestro de educación infantil” (EYTS), equivalente al “estatus de maestro cualificado” (QTS) que se exige para aquellos que imparten clases en educación primaria. Actualmente, un 97,5% de los docentes de EI en Inglaterra tienen un nivel formativo de nivel 6 o superior y un 94,7% de los que ejercen en escuelas públicas tienen el QTS (Department for Education, 2017g).

Este certificado se obtiene una vez se ha realizado con éxito el grado en educación, aunque también existen programas de posgrado que lo ofrecen para aquellas personas que han cursado estudios universitarios relacionados con la EI pero que no

tenían el EYTS o QTS. Por ejemplo, la Universidad de Bristol ofrece el EYTS a través de las siguientes rutas¹⁷:

- Ruta de pregrado. Está destinada a personas que desean cursar un *Bachelor* en EI y obtener EYTS.
- Postgrado a tiempo completo (es una ruta ideal para aquellas personas que tengan una titulación universitaria y no tengan el certificado). La duración es de 12 meses.
- Ruta basada en el empleo. Está destinada a personas que trabajan en EI y no tienen EYTS. La duración es de 12 meses.

2.2 Requisitos específicos para acceder a la formación inicial docente

En Inglaterra, tanto a los estudiantes que van a cursar EI como primaria, les exigen una serie de requisitos previos para acceder a la formación inicial. Existen, por un lado, una serie de requisitos establecidos a nivel nacional por parte del Departamento de Educación (*Department for Education*) y, por otro, requisitos específicos que cada universidad estime necesario exigir a los estudiantes.

Los requisitos mínimos exigidos por el Departamento de Educación son los siguientes (Department for Education, 2017a):

- A. Un grado GCSE C en inglés, matemáticas y una asignatura de ciencias.
- B. Aprobar un test de habilidades lingüísticas y matemáticas.

Para realizar este test de habilidades los candidatos cuentan con un total de tres intentos para aprobarlo y el primero de ellos es gratuito. Desde la página web del Departamento de Educación cuentan con modelos de exámenes y una gran variedad de materiales para que puedan prepararse (Department for Education, 2017d).

El test de habilidades lingüísticas se compone de las siguientes secciones: ortografía, puntuación, gramática y comprensión, y el test de habilidades matemáticas se divide en dos secciones: aritmética mental (suma, resta, multiplicación, división,

¹⁷ <http://courses.uwe.ac.uk/Z61000001/early-years-teacher-status>

fracciones, etc.) y sección escrita (hora, conversiones, distancias, etc.) (Department for Education, 2017e).

A pesar de estos requisitos establecidos a nivel central, en Inglaterra las instituciones de educación superior cuentan con un gran margen de autonomía para exigir a los futuros candidatos los requisitos que consideren. En este sentido, nos parece llamativo que en muchos programas de formación inicial docente puedan exigirles a los candidatos el contar con experiencia previa. Un ejemplo de este requisito lo observamos en la conocida Universidad de Bristol, desde la cual se les pide un mínimo de 10 días de experiencia a las personas que vayan a cursar el grado en EI¹⁸.

Para ello, desde el Departamento de Educación se ha habilitado un espacio para que los candidatos puedan reservar su lugar en el que tener experiencia antes de comenzar la formación inicial, entendiéndolo como una forma adecuada de que el candidato pueda percatarse de si es o no su vocación la enseñanza. El programa se denomina “*School Experience Programme*” y cuenta con una red de escuelas en las cuales el futuro candidato podrá mantener conversaciones con los docentes, observar la enseñanza en el aula, etc. Lo consideran, además, una buena forma de prepararse las entrevistas a las que tendrán que hacer frente posteriormente para acceder a una Universidad. Esta experiencia también la pueden llevar a cabo por su propia iniciativa (Department for Education, 2017c).

Asimismo, muchos proveedores de educación infantil pueden exigir a los candidatos un examen médico y un certificado de antecedentes penales (UCAS, 2017).

2.3 Rutas de formación inicial docente

En Inglaterra las universidades y escuelas gozan de una gran autonomía, siendo los docentes contratados por las propias escuelas. Esta autonomía hace que no exista una única vía o ruta de formación inicial docente. Asimismo, desde aproximadamente el año 2010 en Inglaterra se están produciendo una serie de cambios con respecto a la formación inicial docente que hace que en la actualidad nos encontremos con dos rutas distintas: una basada en la Universidad y otra basada en la escuela. A continuación pasamos a describir cada una de ellas.

¹⁸ <http://courses.uwe.ac.uk/Z61000001/early-years-teacher-status>

2.3.1 Ruta tradicional basada en la Universidad (University-led-training).

Los futuros docentes que eligen esta ruta reciben la tradicional formación universitaria. Cuentan con una fase de prácticas en escuelas que, por lo general, suele tener una duración de 24 semanas como mínimo (Department for Education, 2017i).

Dentro de esta ruta tradicional el estudiante puede elegir entre las siguientes modalidades, en función de su formación previa (Roberts y Foster, 2017; GOV.UK. 2015):

- Entrada para personas no graduadas (*Undergraduate entry*). Esta modalidad está destinada a las personas que aún no han cursado un grado universitario, requisito para ser docente de EI en Inglaterra. Por lo general, realizan lo que se conoce como “*Bachelor in Education*” (Bed). Es interesante destacar que esta titulación puede ser cursada tanto por estudiantes de EI como de educación primaria.
- Entrada para personas graduadas (*Graduate entry*). Como mencionamos en el apartado anterior, para ser docente de EI en Inglaterra no es un requisito *sine qua non* cursar un posgrado, no obstante es una cualificación adicional que cada vez más personas optan por cursar. Al finalizar le otorgan un certificado de posgrado en Educación conocido como “PGCE”.
- Ruta basada en la evaluación (*Assessment only*). Se trata de una ruta basada en la evaluación para aquellos candidatos que ya cuenten con una experiencia de 2 años en educación infantil con niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad y que se sientan capaces de demostrar que cumplen con los *Teachers’ Standards (Early Years)* sin necesidad de formación adicional. Es la ruta que normalmente siguen los docentes que provienen de otros países.

2.3.2 Ruta basada en la Escuela (School-led-training).

Desde aproximadamente el año 2010 desde el gobierno de Inglaterra se está intentando que las escuelas cobren un mayor protagonismo en la formación inicial del profesorado. Este hecho llevó a introducir en 2014 una modalidad de formación inicial docente centrada en la escuela conocida como “*School Direct*”.

A pesar de que la ruta seguida por la gran mayoría de los estudiantes de EI sigue siendo la proporcionada por instituciones de educación superior, en los últimos años está cobrando un gran protagonismo este programa, desde el cual entienden que “saber algo” no significa “saber hacer algo” (Jackson & Burch, 2016), por lo que pretenden otorgar un sentido más práctico a la formación del profesorado. De hecho, el programa surge a raíz de una crítica muy generalizada del colectivo docente hacia la formación impartida en la universidad, considerándola demasiado teórica. De esta forma, desde *School Direct* pretenden aportar una formación que permita a los futuros docentes abordar las exigencias de la práctica profesional (Hilton & Tyler, 2015).

En este programa, las propias escuelas reclutan y capacitan a su personal docente. Desde el propio Departamento de Educación lo consideran una oportunidad para aquellos futuros docentes que desean trabajar en la escuela donde van a ser entrenados. Por lo general, el programa es de un año de duración y al finalizarlo se les otorga el EYTS, QTS o PGCE (dependiendo del programa). El futuro docente será entrenado en, al menos, dos escuelas, recibiendo apoyo directo de docentes con experiencia (Department for Education, 2017f).

Finalmente, queremos mencionar el programa formativo “*Teach First*”. Se trata de una ruta de formación inicial del profesorado organizada por una organización caritativa que trabaja con una red de escuelas y universidades asociadas. La finalidad del programa es romper el ciclo de la desigualdad educativa en Inglaterra, formando para ello a futuros docentes que quieran ejercer en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. El programa tiene una duración de dos años, en los cuales el docente es contratado por la escuela y recibe un salario como maestro recién cualificado (a estos docentes les corresponde un salario determinado según una escala específica). Antes de ser contratado directamente, reciben una formación intensiva de seis semanas de duración. Al final del primer año se les otorga el QTS o EYTS. En el segundo año, pueden obtener un certificado de posgrado en educación (PGCE) (Teach First, 2017).

Este programa cuenta con una gran diversidad de opiniones, tanto positivas como negativas. En un artículo del conocido periódico *the guardian* se exponen algunas de las razones de esta división de opiniones. Una de las críticas es la financiación que reciben desde el gobierno central para contratar a los docentes en el actual panorama económico del país. Otra de ellas, es que imparten docencia en estas escuelas docentes

recién cualificados que, por lo general, al finalizar los dos años no terminan ejerciendo en estas escuelas (Fearn, 2014), no solucionando, por tanto, uno de los principales problemas que tienen estas escuelas: la elevada rotación de las plantillas docentes.

3. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos podido observar una serie de características de la formación del profesorado de EI en Inglaterra, la cual ha sufrido numerosos cambios en los últimos años.

Entre las conclusiones principales destacamos la heterogeneidad de los programas formativos en el país, a pesar del intento de homogeneizar la formación desde el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, en los últimos años se ha intentado centralizar de alguna manera algunos aspectos de la profesión docente para obtener una mayor homogeneidad en las diversas instituciones que ofertan la etapa y conseguir docentes de mayor calidad. Esto lo observamos en los requisitos de acceso a la formación inicial docente establecidos a nivel central desde el Departamento de Educación, aunque después cada universidad pueda incluir los que considere oportunos. De todos ellos, nos parece realmente interesante el exigirles experiencia docente previa y que desde el Departamento de Educación exista un programa para darles la oportunidad a los futuros estudiantes de comprobar si realmente les gusta o no la profesión docente para dedicarse a ello.

Con respecto a las nuevas modalidades de formación inicial docente basadas en la escuela, las consideramos realmente interesantes, a pesar de algunas críticas con respecto a restar importancia a la formación universitaria. En primer lugar, coincidimos con Hilton & Tyler (2015) en la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas en el país que corroboren o no el verdadero impacto del programa en la formación inicial docente. En segundo lugar, estimamos que el hecho de que la escuela cobre mayor protagonismo en los programas de formación inicial, otorgando a esta un carácter más real y práctico (Jacson & Burch, 2016), no implica que la formación universitaria desaparezca, sino que se lleve a cabo conjuntamente, ya que ambos aspectos (el investigador y el docente) deben estar presente en la formación inicial del profesorado.

Lo mismo debería hacerse con programas como *Teach First*, comprobar que realmente está funcionando con respecto a la finalidad del programa. En este sentido,

debería tenerse en cuenta si el aceptar a los estudiantes con mejor expediente académico es la solución para reclutar a docentes que verdaderamente conecten con este tipo de escuelas con unas características y demandas totalmente distintas.

REFERENCIAS

- Caena. F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- Department for Education. (2017a). *Become an early years teacher*. Get into teaching. Recuperado de: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/become-an-early-years-teacher>
- Department for Education. (2017b). *Early Years Workforce Strategy*. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596884/Workforce_strategy_02-03-2017.pdf
- Department for Education. (2017c). *Getting school experience*. Recuperado de: <https://getintoteaching.education.gov.uk/school-experience>
- Department for Education. (2017d). *Passing the professional skills tests*. Recuperado de: <https://getintoteaching.education.gov.uk/how-to-apply/passing-the-skills-tests>
- Department for Education. (2017e). *Professional skills tests*. Recuperado de: <http://sta.education.gov.uk/>
- Department for Education. (2017f). *School Direct*. Get into Teaching. Recuperado de: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/teacher-training-routes/school-led-training/school-direct>
- Department for Education. (2017g). *School Workforce in England: November 2016*. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/620825/SFR25_2017_MainText.pdf

- Department for Education. (2017h). *Statutory framework for the early years foundation stage*. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf
- Department for Education. (2017i). *University-led training*. Get into teaching. Recuperado de: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/teacher-training-routes/university-led-training>
- European Commission. (2016). *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2016). *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf
- Fearn, H. (2014). Teach First: why does it divide opinion? *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/education/2014/jan/14/why-is-teach-first-scheme-so-controversial>
- GOV.UK. (2015). Early years initial teacher training: funding guidance. Recuperado de: <https://www.gov.uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-funding-guidance>
- Hilton, G & Tyler, H. (2015). *School Led Training: An Investigation into the New School Direct Initiative for Teacher Education in England, the Experiences of Trainees and Trainers*. In the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568648.pdf>
- Jackson, A & Burch, J. (2016). School Direct, a policy for initial teacher training in England: plotting a principled pedagogical path through a changing landscape. *Professional Development in Education*, 42(4), 511-526. DOI: 10.1080/19415257.2015.1052090.

- National College for Teaching & Leadership. (2013). *Teachers' Standards (Early Years)*. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers__Standards.pdf
- OCDE. (2015). Manual Operativo CINE 2011. *Directrices para clasificar programas nacionales de educación y certificaciones relacionadas*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-sp.pdf>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68202.
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 35-56.
- Roberts, N y Foster, D. (2017). *Initial teacher training in England*. Briefing Paper. House of Commons Library.
- Teach First. (2017). Official Web. Recuperada de: <https://www.teachfirst.org.uk/>
- UCAS. (2017). *Teacher training entry requirements in England*. Recuperado de: <https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/getting-started/ucas-teacher-training-entry-requirements>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FRANCIA

Early Years Teacher Training in France

Paloma Crespillo Crouau

Resumen

La formación del profesorado es un factor clave que indudablemente influye de manera directa en la calidad de la educación. En el presente trabajo analizamos la formación del profesorado de Educación Infantil en Francia. Para ello, realizamos una síntesis acerca del recorrido y las transformaciones académicas en los últimos años en el país. Igualmente, nos centramos en la formación actual de los docentes en las Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation o ESPES y en los requisitos con respecto a la cualificación que necesitan los docentes. Como cuestiones principales a destacar, obtenemos que Francia es uno de los pocos países de la Unión Europea que exige una titulación a nivel de máster para ejercer como docente en las escuelas públicas. En este máster, de dos años de duración, se les prepara para afrontar el concurso (CRPE) obligatorio para ser docente, pasando en el segundo año unas prácticas remuneradas.

Palabras clave: Formación. Profesorado. Educación Infantil. Máster.

Abstract

The academic training of the teaching staff is a key factor that with no doubt directly influences the quality of education. In the following project, the academic training of pre-school education teachers in France will be examined. To accomplish this end, we will conduct a synthesis of the latest academic transformations in the

country. We will also focus on the current academic training of the professors in the Écoles Supérieures du Proffesorat et de l'Éducation or ESPES, as well as the qualifications needed by the teaching staff. It is worth noting that France is one of the only countries out of the entire EU that requires a Master's degree level in order to become a public school teacher. This two-year-long Master's degree prepares the academic staff for the mandatory entrance exams to become a teacher (CRPE). The second year is a paid internship.

Keywords: Training.Teacher.Preschool.Master.

INTRODUCCIÓN

La educación está atravesando un momento crítico y de incertidumbre, sentimos la necesidad de un cambio educativo en el que influyen diferentes factores, entre ellos la formación de los docentes afectando a este cambio de manera muy significativa (Nóvoa, 2009).

No debemos tener solamente en cuenta que la formación de los docentes es un elemento para favorecer este cambio, sino que es de los elementos principales para fomentar además un sistema educativo de calidad, por lo que no existe ningún tipo de incertidumbre hacia este componente (Ramírez, 2015).

Así,tomamos conciencia sobre la necesidad de una mejor preparación de los docentes y de los formadores de estos, que además ambos se mantengan formándose de manera continua, dándole importancia no solamente a la formación inicial sino también a la permanente (Viau, 2007).

En Francia tanto como en los demás países europeos, el docente es una figura muy importante en el proceso educativo, y su estatus ha ido variando y evolucionando en función de las transformaciones que se han establecido en el sistema educativo, y en consecuencia en la formación de estos (Chevailier, 2009).

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN FRANCIA

Entre 1833 y 1991, la formación docente en Francia corría a cargo de las llamadas Écoles Normales. La Ley de Orientación del 10 de julio de 1989 permitió crear los IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres), centros de formación encargados en cada una de las Academias regionales francesas de formar a los docentes de primer y segundo grado, es decir, de primaria y secundaria. Bajo el gobierno del presidente Nicolás Sarkozy (2007-2012) se llevó a cabo la reforma de masterización impuesta por los acuerdos de Boloña, así en agosto de 2013 se cerrará el capítulo de la formación docente francesa llevado a cabo por la institución de los IUFM y dará lugar a las ESPES (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) (Vélez, 2014).

Antes de 1990, los maestros de primaria y secundaria se formaban de manera totalmente diferente e independiente. A principios del siglo XIX fueron creadas las Écoles Normales y se extendieron progresivamente por todo el país. Durante casi doscientos años desempeñaron un papel importante en la preparación. Gradualmente aumentó el nivel para acoger a los estudiantes, exigía el bachillerato y el DEUG (dos años de estudios universitarios), por lo que los maestros de primaria recibían cuatro años de formación (dos años universitarios y otros años en estas escuelas preparatorias). Para entrar en estas escuelas, existía una selección de admisión, de hecho esta selección era el reclutamiento de maestros, es decir, una vez admitido en estas escuelas, los estudiantes recibían una formación de dos años y eran nombrados automáticamente maestros de alguna escuela de primaria. Estas escuelas eran totalmente independientes a la universidad y su función social era altamente reconocida, sin embargo la falta de vínculo con la universidad e investigación se consideraba un requisito perdido (Cornu, 2015).

Los estudiantes que desearan ser docentes durante la vigencia de los IUFM, requerían obtener una licencia (tres años de estudios universitarios), dependiendo en el nivel a impartir docencia exigía una licencia u otra, es decir, para trabajar con alumnos de secundaria exigía una licencia de la disciplina a impartir, mientras que para ser maestro de infantil y primaria cualquier licencia universitaria era válida. Una vez obtenido la licencia, debían prepararse para el concurso nacional que les permitía obtener el reconocimiento de sus competencias como docentes. Generalmente quienes desearan participar en dicho concurso se inscribían previamente en una formación de un

año ofrecida por los Institutos universitarios de Formación de Maestros (IUFM), aunque esta opción no era obligatoria (Viau, 2007).

Peillon (2013) refiere que las ESPES no son los Écoles Normales ni los IUFM, las ESPES preparan a un diploma vocacional que ninguna de las dos instituciones anteriores hicieron. Se trata de un diploma de máster profesional de acuerdo con el cuadro nacional, establecido por una orden conjunta de los Ministros. Además los objetivos y finalidades de las ESPES son muchos más amplios que aquellos ofrecidos por los IUFM y los Écoles Normales, asimismo estas escuelas superiores del profesorado y la educación, forman a todo el equipo educativo provocando un acercamiento y permitiendo construir y favorecer una cultura educativa común a todos los actores de la comunidad educativa.

Las ESPES juegan un papel fundamental en la formación continua de los docentes, mientras que los IUFM habían perdido poco a poco este objetivo. Estas nuevas escuelas están mejor integradas en la universidad y en el ámbito de la investigación (Ministère de L'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

El motivo de la creación de estas nuevas escuelas fue por el alejamiento de los objetivos iniciales de los IUFM junto con sus errores y fracasos (Cornu, 2015).

2. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO

Las escuelas superiores del profesorado y la educación (ESPE) están operativas desde agosto 2013, estas acogen a estudiantes destinados a trabajar en el campo de la educación y a aquellos que posean una licencia (tres años de estudios universitarios). Se creó una ESPE en cada academia, después de la acreditación conjunta del ministerio de la educación nacional y el ministerio de la enseñanza superior e investigación, siendo 32 ESPES las que forman a los profesores de la educación y la formación (Ministère de L'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

2.1 Recorrido de la formación inicial docente de Educación Infantil

Las ESPES ofrecen el Máster MEEF (Máster de la enseñanza, educación y la formación), está distribuido en dos años de estudio de postgrado, cuatro semestres que

corresponde a 120 créditos europeos más allá de la licenciatura. El primer año consiste en una orientación a la práctica educativa y preparación al concurso de selección de enseñanza donde se evalúa las competencias docentes (CRPE) (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

Este concurso se organiza a nivel de la academia (Francia se divide en treinta regiones educativas llamadas academias, y cada una de ellas es administrada por el representante del ministro nombrado por el Estado. El concurso CRPE (concours de recrutement des professeurs d'école) se organiza en dos partes, admisibilité (examen escrito) donde se realizan dos pruebas, una de ellas para evaluar las habilidades matemáticas y otra la capacidad y conocimientos de la lengua francesa, la segunda parte llamada admission (la parte oral) es llevada a cabo por otras dos pruebas a modo de entrevista, la primera para analizar la habilidad didáctica de las actividades deportivas y la segunda sobre los conocimientos del sistema educativo francés (Cornu, 2015).

Una vez realizado el primer año de máster y haber conseguido con éxito el concurso, los estudiantes realizan el segundo año de máster, que se basa fundamentalmente en unas prácticas de media jornada remuneradas bajo la responsabilidad de un tutor. Los estudiantes del segundo año de dicho máster también deberán alternar esta actividad junto con la realización de una memoria, la cual debe recoger contenidos disciplinares y de investigación relacionados con la finalidad pedagógica y las prácticas profesionales (Réseau National des ESPES, 2016).

2.2 Estructura del Máster MEEF

El máster MEEF reúne tres menciones formando a profesionales de la educación nacional y una mención dedicada a otras profesiones de educación y la formación : (Réseau National des ESPES, 2016). :

- Mención de primer grado para ser profesor de escuela
- Mención de segundo grado para ser profesor de secundaria
- Mención de apoyo educativo para ser asesor principal de educación
- Mención de prácticas e ingeniería de la formación

Durante todo máster, una parte de la enseñanza es común a todos los estudiantes de las ESPES independientemente de la mención escogida. Todos los futuros actores de la comunidad educativa contienen clases comunes que permiten nacer y vivir una cultura compartida, esta cultura compartida favorece la coordinación de los equipos pedagógicos. Algunos de las enseñanzas compartidas son la laicidad y valores de la república, escuela inclusiva, sociología pública, psicología infantil, gestión de conflictos, entre otras (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

Para ejercer como maestro de educación infantil la opción a escoger es la mención de primer grado, para acceder a esta mención del máster requiere únicamente una licencia preferiblemente en el campo humanístico, literario o ciencias de la educación. Las clases tratan sobre la enseñanza de disciplinas y didáctica, enseñanza relacionadas con la investigación y prácticas organizadas en medios escolares. Clasificando los 120 créditos totales del máster MEEF en cinco bloques: conocimientos de disciplinas (36 créditos), didácticas (31 créditos), investigación (16 créditos), 12 créditos al contexto propio del lugar del trabajo y 23 créditos a las vivencias en la situación profesional real. En cuanto a las prácticas las clasificamos en tres: observación y acompañamiento, las cuales se llevan a cabo durante cuatro semestres, y de responsabilidad que serán realizadas en el último semestre, esta última a diferencia de las dos anteriores serán remuneradas (Ramírez, 2015).

En el primer año del Máster del primer grado (para ser profesor de infantil o primaria) se trabajan tres objetivos, acompañar a los estudiantes en el trabajo de actualización de las disciplinas necesarias para ser docente en las escuelas, preparar a los estudiantes para dichos contenidos, modalidades y los requisitos del concurso de reclutamiento de profesores de escuelas (CRPE), siendo el último objetivo iniciar la construcción de habilidades profesionales dentro de los módulos disciplinarios y de la Unión Europea o módulos transversales. Mientras que en el segundo año del máster, la formación se apoya en las prácticas acompañadas para desarrollar competencias profesionales que se impartieron en el primer curso. La preparación al concurso para estos estudiantes de segundo año lo realizan fuera de los horarios de las formaciones previstas del segundo año de Máster (Écoles Supérieures du Professorat et de L'éducation, 2017).

3. CONCLUSIONES

La formación inicial de los docentes, otorga las capacidades y habilidades necesarias para que el profesorado sea capaz de transformar la sociedad que se encuentra en continuo cambio adecuándose a ella. Cada uno de los países europeos poseen sus propios mecanismos, metodologías, estructuración de estudios y preparación de docentes, de manera que existe una gran diversidad de planteamientos, en el caso de Francia son centros especializados los que se responsabilizan de ello (Rebolledo, 2015).

La formación docente en Francia ha progresado exponencialmente los últimos años, la creación de los IUFM fue un gran paso hacia el avance educativo que desencadenó muchos desarrollos. No obstante, La reciente creación de la nueva institución responsable de la formación de los docentes (las ESPES) supuso una aportación sobre una nueva dinámica de esta formación, entre ellas el consenso sobre que la formación de profesores debía ser académica y práctica (las ESPES a diferencia de los IUFM ofrecen en su segundo año del máster MEEF, realizando prácticas remuneradas en centros escolares) (Cornu, 2015).

Además estas escuelas preparan a los alumnos no solo mediante una formación inicial, sino que también ofrecen preparaciones continuas a través de las formaciones permanentes (una de ellas, las formaciones adaptadas a las necesidades especiales; Organizan formación a disposición de los maestros para trabajar con estudiantes que poseen grandes dificultades escolares o se encuentran en situación de discapacidad. Otra formación que ofrece esta escuela es la formación de los formadores, de instructores de escuela. (Ministère de L'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

La formación profesional continua del personal docente y educación representa un elemento determinado para dar lugar a una política de evolución exitosa. Esta es además una respuesta a todas las preguntas y situaciones de enseñanzas que conocen los docentes en los ejercicios cotidianos de sus prácticas profesionales (Éduscol, 2017).

Asimismo las ESPES también contribuyen a la investigación asegurando la difusión, el desarrollo y la fomentación de métodos pedagógicos innovadores, clave para la reconstrucción de la escuela (se consideraba un requisito perdido en los IUFMS), añadiendo que Las ESPES también están involucradas en formar a los docentes sobre la

utilización de las tecnologías y su uso digital (Ministère de L'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017).

REFERENCIAS

- Cornu, B. (2015).Teacher education in France: universitisation and professionalisation- From IUFMS to ESPES. *Education inquiry*. Recuperado de <http://journals.coaction.net/index.php/edui/article/view/28649>
- Chevallier, T. (2009).Formación Inicial de los docentes de colegios en Francia.*Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_07.pdf
- École Supérieur du Professorat et de L'Éducation. (2017).*Master MEEF Mention 1ER DEGRÉ*. Recuperado de <http://www.espe-aquitaine.fr/master-meef-mention-1er-degre>
- Éduscol. (2017).*Formation professionnelle continue*. Recuperado de <http://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>
- Rebolledo, T. (2015).La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado.*Revista Española de Educación Comparada*.Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14787/13166>
- Ministère de l'éducation nationale de l'eignement supérieur et de la recherche. (2017). *Devenir Enseignant*. Recuperado de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>
- Ministère de l'éducation nationale de l'eignement supérieur et de la recherche. (2017).*Les Écoles Supérieur du Professorat et de l'éducation*.Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>
- Nóvoa, A. (2009).Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.*Revista de Educación*.Pg 205. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

- Peillon, V. (2013). *Les Écoles Supérieur du Professorat et de l'éducation*. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: Los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*. Pp45-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164831>
- Réseau National des ESPES. (2006). *Le Master MEEF. Maison de Universités à Paris*. Recuperado de <http://www.reseau-espe.fr/formations-et-diplomes/le-master-meef>
- Velez, I. (2014). Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las écoles supérieures du professorat et de l'éducation. *Revista Fuentes*. Pp 75-92. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/15/ALGUNOS%20DESAF%20C3%8DOS%20Y%20SOLUCIONES.pdf>
- Viau, M.L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia, La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.12, pp 581-614. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003307.pdf>

INFLUENCIA DE LOS IDEALES POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA: SU SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Influence of the political ideals in venezuelan education: its educational system and the teacher training

Gladys Rivodó Muñoz

Resumen

El presente trabajo aborda los aspectos relativos a la formación del profesorado de Educación Infantil en Venezuela. Tomando en cuenta que la actualidad educativa del país está sumergida en un escenario donde las políticas educativas condicionan al docente imponiendo una formación basada tal y como menciona Peñalver-Bermúdez (2005) en el diseño de un proceso histórico-político, que ha traído como consecuencia el deterioro de la calidad educativa que reciben sus ciudadanos. Se pretende elaborar una breve síntesis que permita al lector recorrer la trayectoria que ha experimentado Venezuela en su sistema educativo y los cambios ocurridos en cuanto a la formación del profesorado, específicamente en el nivel de Educación Inicial.

Palabras clave: Formación, docente, proceso, sistema educativo, educación inicial.

Abstract:

The present work addresses the aspects related to the training of teachers of Early Childhood Education in Venezuela. Taking into account that the current educational situation in the country is submerged in a scenario where educational policies condition the teacher by imposing a training based on Peñalver-Bermúdez (2005) in the design of

a historical-political process, which has brought as a consequence the deterioration of the educational quality that its citizens receive. The aim is to elaborate a brief synthesis that allows the reader to go through the trajectory that Venezuela has experienced in its educational system and the changes that have occurred in terms of teacher training, specifically at the level of Initial Education.

Keywords: Training, teacher, process, educational system, initial education.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordará una síntesis de los aspectos más significativos que han ido mermando la calidad de la educación venezolana durante las dos últimas décadas como consecuencia de la influencia de los ideales políticos impuestos por el Estado en todos sus niveles educativos obligatorios.

Como centro de atención se tendrán presente dos de los principales componentes del sistema educativo como son, por una parte la formación del docente de educación inicial y por la otra el nivel de Educación Infantil por considerar que sus alumnos y alumnas son los protagonistas más vulnerables, y evidentemente los menos complicados de influenciar por parte del gobierno venezolano.

Antes abordar los detalles del tema central de este artículo es importante conocer la estructura en la que se fundamenta la educación de los ciudadanos venezolanos y la formación inicial del profesorado, para finalizar luego fijando la mirada en los detalles que enmarcan la trayectoria y consideración de la Educación Infantil como nivel educativo en el país.

1. MODELO DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO ACTUAL.

El sistema educativo venezolano actual está estructurado por la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) que en su artículo 24 establece que este sistema está integrado por las políticas, planteles, servicio y comunidades. Asimismo está compuesto por el Sistema Educativo Bolivariano (2015), que a su vez está estructurado por el subsistema

de Educación Inicial Bolivariana, Educación Primaria Bolivariana, Educación Secundaria Bolivariana y las diferentes misiones educativas implementadas por el Estado (Misión Ribas, Misión Sucre, Robinson entre otras). Este sistema en cierta forma establece algunos indicadores que pudiesen dar la sensación de que ha sido exitoso. Uno de esos indicadores es el que promociona el Estado cuando se ufana y publicita hasta más no poder los logros en educación y la ampliación de la matrícula universitaria. Evidentemente no hay duda que de cuantitativamente pueden mostrarse logros importantes, aunque, cualitativamente, no puede decirse lo mismo.

2. FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL Y REQUISITOS LEGALES.

El Artículo 37 del Capítulo IV de la LOE (2009) que se refiere a la formación del profesorado en Venezuela, y contempla que:

Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país. La formación de los y las docentes del Sistema Educativo se regirá por la ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordine con las instituciones de educación universitaria lo relativo a sus programas de formación docente.

A partir de 1980, en Venezuela la formación del docente de educación inicial tiene tres categorías, todos egresados de institutos de educación superior:

- Profesores, de institutos pedagógicos
- Licenciados, de universidades públicas o privadas y
- Técnicos superiores, de colegios e institutos universitarios.

Atendiendo al diseño del Currículo Básico Nacional de Educación Inicial, la Comisión de Formación Docente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001) definió el perfil del docente de educación inicial, el cual fue presentado a las universidades e institutos de educación superior que forman docentes para la atención de niños de 0 a 6 años. La propuesta está sustentada en el modelo crítico reflexivo transformador, por considerar que éste responde al ideal del docente que se requiere para la sociedad del siglo XXI. Se caracteriza por ser abierto, en proceso de permanente elaboración y enriquecimiento mediante la práctica pedagógica. Se apoya en el enfoque constructivista.

El proceso de formación del maestro de educación inicial en Venezuela se define como el “proceso mediante el cual se produce la interacción social entre personas que cooperan de forma conjunta en el desarrollo de una actividad con la finalidad de producir conocimiento, su propósito es preparar y formar docentes mediadores” (Ministerio de Educación y Deporte, 2005, p. 49). Concepción que se sustenta en la teoría sociocultural de Vigotsky (1988), dentro del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, esta será la única forma en que podrá determinar su nivel de desarrollo real y guiarlo hasta su nivel de desarrollo potencial.

Por otra parte Peñalver-Bermúdez (2005) lleva a cabo un estudio sobre la formación del docente en Venezuela y se refiere a la transformación que implementó en Estado mediante la creación de las misiones que se mencionan en el apartado anterior durante la primera etapa de esta “*revolución educativa*” a partir del año 1999, y señala que: “...el gobierno se propuso iniciar un proceso histórico-político para saldar la deuda social acumulada en la Venezuela de tiempos recientes: un millón y medio de analfabetas en un país con 23 millones de habitantes...”

Es así como en el año 2003 nace, entre otros, el proyecto de la Misión Sucre, dirigido a la educación superior con el fin de municipalizar la enseñanza y orientado, como refiere Quintero-Cordero (2011) a la incorporación de aquellos bachilleres que no habían sido admitidos en ninguna institución pública para cursar estudios superiores. Esta misión queda articulada con la fundación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). En este contexto, el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación y Deportes consolidan un nuevo proyecto para la formación de educadores, bautizado con el nombre de Programa Nacional de Formación de

Educadores (PNFE) cuyo objetivo es formar el denominado por Quintero-Cordero (2001):

Educador Bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad en general, atendiendo la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso docente educativo, para lograr el nuevo republicano..

Apesar de que en el año 2005 la UNESCO declaró a Venezuela como territorio libre de analfabetismo, Albornoz (2013) comenta que la revolución bolivariana ha manipulado la infraestructura construida por gobiernos anteriores con el fin de hacerla en apariencia propia, pero lo cierto es que la alfabetización de la población ha sido uno de los logros de la modernización y la democratización de la sociedad.

Para finalizar, es importante señalar que uno de los aspectos más preocupantes en cuanto al desempeño docente es la poca, y en ocasiones nula autonomía que tienen los docentes. El común denominador en los planteles públicos es el adoctrinamiento impuesto entre líneas en el currículo educativo, que se encuentra presente también en los libros de los niños y jóvenes venezolanos desde hace 18 años. Se trata de la Colección Bicentenario, que son los únicos textos permitidos por el gobierno para la enseñanza hasta el nivel medio que persiguen el adoctrinamiento de los alumnos a favor de las políticas del gobierno. Mariano Herrera director del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas de Venezuela citado en (Hernández, 2016) asevera que:

Los funcionarios venezolanos se están volviendo al siglo XVII, cuando la educación era simplemente un sistema para adoctrinar, cuando hoy en día el sistema educativo es para producir autonomía e independencia de criterio, con posibilidad de tener una actitud crítica con la sociedad en la que vives. Aquí es imposible criticar el sistema que estás viviendo”, indicó Herrera, quien señala que el fin buscado es que el estudiante no haga preguntas y salga con fe ciega.

3. MODELO DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO ACTUAL.

En palabras del actual presidente de los venezolanos, Nicolás Maduro Moros (2017) durante una intervención pública anunciaba que el sistema educativo sería modificado y que éste se centrará en adelante en identificar las fortalezas de los alumnos para involucrarlos con el sistema: *...dentro del nuevo modelo económico post-petrolero, que desde que el niño entra a primer grado de educación básica, el clima económico productivo sea un tema central, vital, motivador, en el aula, en la escuela...*

Como muestra y antecedente de lo que viene ocurriendo con respecto al tipo de educación que reciben los alumnos en todos los niveles obligatorios, incluyendo el de Educación Inicial, es importante mencionar que aunque la mano ideologista del Estado ha permanecido desde siempre inmensa en las aulas de manera indirecta, es a partir de octubre del año 2000 que el gobierno comienza a planificar la imposición de su doctrina mediante una orden presidencial para el diseño de textos escolares que más tarde se llenarían de versiones distorsionadas con el fin de manipular la manera de presentar el período democrático venezolano comprendido entre 1958 y 1998.

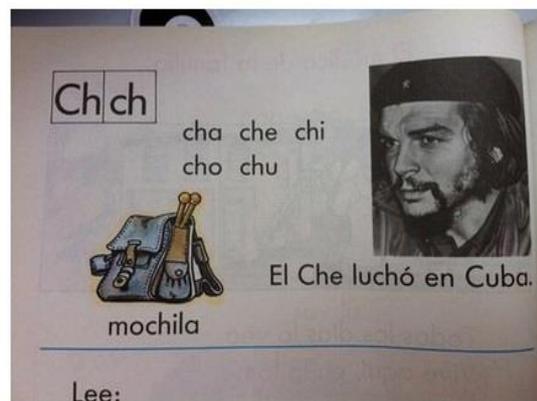
A partir del curso escolar 2012-2013 el Estado no solo se deslinda de la educación tradicionalmente laica, sino que impone mediante la aplicación de aquel decreto a todos los planteles públicos con carácter exclusivo y la obligatoriedad de los libros de la *Colección Bicentenario* como los únicos textos permitidos para la enseñanza en los niveles de infantil, básica y medio.

Las siguientes imágenes evidencian el tipo de contenidos que se imparten en las aulas de educación inicial y que son los mismos con los que los niños aprenden a leer.



Colección Bicentenario. Libro de lectura para educación inicial

Esta imagen pone de manifiesto que aunque la Constitución Nacional establece que la educación en Venezuela es laica, esa laicidad no se ejerce ya que la laicidad no solamente tiene que ver con la injerencia de lo religioso en lo educativo, sino también de planteamientos filosóficos y políticos que pretendan ser los únicos influyentes en la sociedad.



Colección Bicentenario. Libro de lectura para educación inicial

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (2013). La universidad ¿ Reforma o experimento?. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Venezuela*, 140.
- Hernández, L. (2016) La educación en Venezuela: Crisis de maestros y copia del modelo castrista. *El Nuevo Herald*. Recuperado de: <http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/venezuela-es/article123624514.html>
- Peñalver, L. (2007). La formación docente en Venezuela: Estudio diagnóstico. Caracas: Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL.
- Quintero Cordero, Y. (2011). Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa nacional de educadores. [Tesis para optar al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Venezuela: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Aproximación al perfil del docente para la Educación Inicial y/o preescolar*. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes (2005). Currículo de Educación Inicial. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* (5929) 6. Caracas. Venezuela.
- Telesur Videos (2017) Venezuela: anuncia Nicolás Maduro nuevo sistema educativo. Recuperado el 10 de septiembre de 2017 de: <https://videos.telesurtv.net/video/656570/venezuela-anuncia-nicolas-maduro-nuevo-sistema-educativo/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica, p. 9.

¿ES NECESARIO TENER FORMACIÓN EN ADICCIONES PARA SER DOCENTE DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA?

Is it necessary to have training in addictions in order to be a preschool or primary school teacher?

Belén Quintero Ordóñez

Inmaculada Concepción Bellido Vela

Resumen

Ante la pregunta de si es necesario tener formación como docente en la etapa de Educación Infantil y Primaria, los datos estadísticos de consumo que proporciona el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (OEDT, 20014), pone de manifiesto que 285.700 jóvenes, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, se han iniciado en el consumo de alcohol. Si se realiza una revisión de las estadísticas a nivel andaluz, aproximadamente el 5% de menores ha consumido por primera vez tabaco a los diez años, en el alcohol y el cannabis se han iniciado el 12%, en el intervalo de los 11 a 14 años. Ante esta situación, el profesorado debe estar formado para fomentar hábitos y estilos de vida saludable, para lo cual es necesario que los docentes universitarios en su formación inicial, aborden estas temáticas de manera transversal en su currículum; ya que no están contempladas de manera explícita en el mismo. Incluso, la propia legislación que recoge las líneas formativas, el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, para la formación continua del profesorado en activo en el curso 2017-2018, no se hace alusión a esta cuestión. Sin embargo, a nivel social se le exige al docente que ejerza su labor de referente en el aula para prevenir conductas adictivas en el alumnado. Por lo que, se hace muy necesario que la formación inicial de los graduados y graduadas en Educación

Infantil y Primaria tengan nociones sobre cómo ejercer su papel de agentes preventivos en cuestiones de drogodependencias por su posición privilegiada de referente ante los y las menores, implementando intervenciones preventivas, para así retrasar y/o evitar el inicio en el consumo, desarrollándose en edades cada vez más tempranas.

Palabras clave: Drogodependencias. Formación inicial. Prevención. Educación infantil. Educación primaria. Profesorado.

Abstract

When asked if it is necessary to have education as a teacher in the Early Childhood and Primary Education stage, the statistical data on consumption provided by the European Monitoring Center for Drugs and Addiction (OEDT,2014) show that 285.700 young people between the ages of 14 and 18, have already begun to consume alcohol. A review of statistics at the Andalusian level shows that approximately 5% of children have tried tobacco for the first time at ten years of age and 12% have begun to consume alcohol and cannabis between 11 and 14 years of age. Faced with this situation, teachers must be trained to promote habits and healthy lifestyles, for which it is necessary that university teachers, in their initial training approach these issues in a cross-curricular manner, as they are not contemplated in a explicit way by themselves. Even, there is no reference to this question in the legislation that includes the training guidelines, the III Plan of Permanent Teacher Training in the autonomous community of Andalusia, for the ongoing training of active teaching staff in the 2017-2018 academic year. However, at the social level, the teacher is required to exercise his or her role as a reference in the classroom to prevent addictive behaviours in students. Therefore, it is necessary that graduates in Pre-School and Primary Education, given their privileged position as role models to minors, know how to exercise their role as preventive agents in matters of drug addition. In this way, they will be able to delay and avoid the start of drug and alcohol consumption that develops increasingly at younger ages.

Keywords:

Drug addition. Initial Training. Prevention. Preschool Education. Primary Education. Teachers.

INTRODUCCIÓN

Actualmente el fenómeno de las drogodependencias, es un problema extendido a nivel social, económico, etc.; debido a que el consumo de drogas en España, según los datos proporcionados por el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (OEDT, 2014b), en su encuesta sobre el uso de drogas en las enseñanzas secundarias en España (ESTUDES), estima que 285.700 jóvenes se han iniciado en el consumo de alcohol, distribuyéndose del siguiente modo: el 1,7% de los jóvenes de 14 a 18 años han consumido alcohol diariamente en los últimos 30 días (0,9% a los 14 años y 2,4% a los 17 años).

Esta situación hace que los profesionales que tiene la labro de llevar a cabo la formación inicial del alumnado de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, se cuestionen sobre los contenidos teóricos que este alumnado aprende sobre una temática transversal como las drogodependencias.

La realidad es que, como se comentará más adelante, la formación en este ámbito es muy baja o casi nula, como ponen de manifiesto los planes de enseñanza de ambas titulaciones. Por este motivo, se pretende hacer reflexionar sobre la necesidad de incluir estos contenidos para preparar a los futuros docentes con la problemática real con la que van a tener que enfrentarse en los centros educativos donde ejerzan su profesión.

1. INFORMACIÓN SOBRE EL CONSUMO DE DROGAS

Actualmente el 1,7% de jóvenes, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años han consumido alcohol diariamente en los últimos 30 días, según los datos del OEDT (2014b). Estos datos ponen de manifiesto, la problemática del consumo de sustancias, tanto legales como ilegales, está presente en el día a día de los y las menores de los centros educativos españoles.

En la figura 1, se muestra de manera más detallada, como la edad media en el inicio del consumo de drogas entre los y las estudiantes de enseñanzas secundarias comienza a los 13,8 años, experimentando con el alcohol.

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

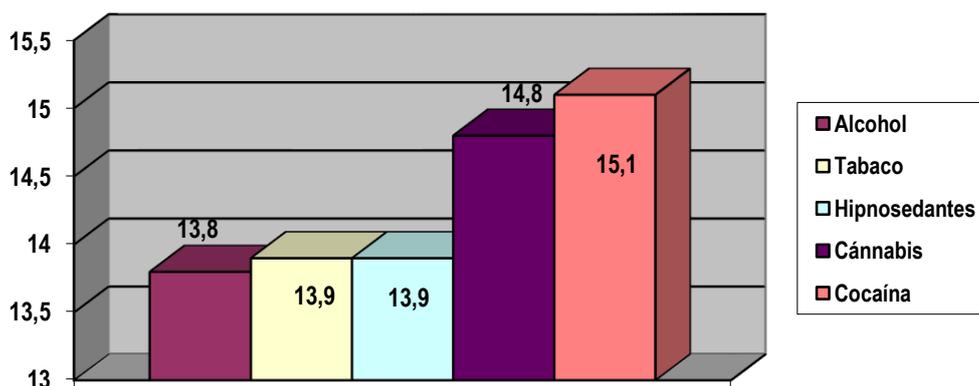


Figura 1. Edad media de inicio en el consumo de drogas entre los estudiantes de Enseñanzas Secundarias de 14-18 años. Nota: OEDT (2014b). Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias en España. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

Sin embargo, si se toma como referencia los datos registrados por Ballesta, Bilbao, Tena y la Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía (2016), concretamente en la comunidad autónoma de Andalucía, se observa como en la figura 2, existe un porcentaje de casi el 5% de menores que ha consumido por primera vez tabaco a los diez años.

Estos datos hacen pensar, que el profesorado debe dar respuesta estas necesidades, para concienciar al alumnado sobre cuestiones relativas a favorecer los factores de protección asociados a las drogodependencias y disminuir los de riesgo, entiendo estos factores, como la personalidad propia del o la menor, el grupo de iguales y el poder de persuasión que ejerce sobre el individuo, el modelo educativo que lleva a cabo la familia, las actividades de ocio que realice, etc., entre otros.

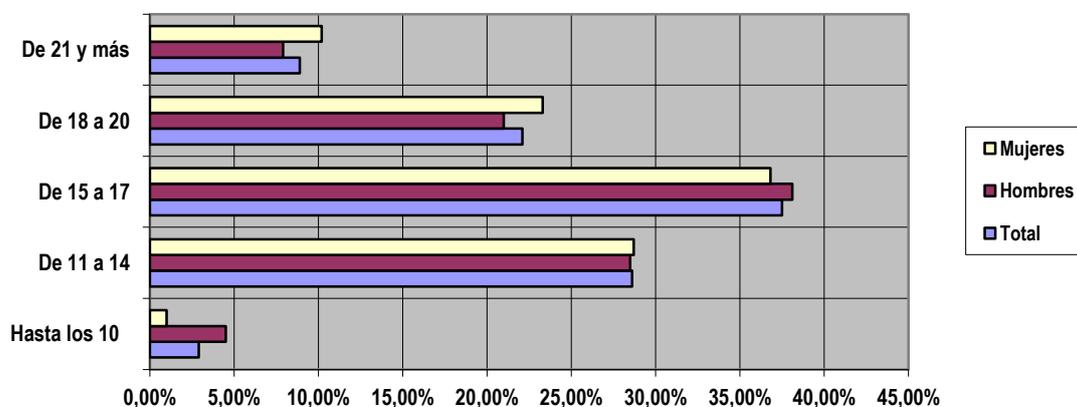


Figura 2. Edad del primer consumo de tabaco en Andalucía. Nota: Ballesta, R., Bilbao, I., Tena, M. y Agencia de Servicios Sociales y dependencia de Andalucía. (2016). La población andaluza ante las drogas. Sevilla: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

Si continuamos avanzando sobre los datos relativos al consumo de la población juvenil de los centros educativos españoles, en cuanto al consumo de alcohol, el porcentaje aumenta hasta el 12% en el intervalo de los 11 a 14 años, como se muestra en la figura 3.

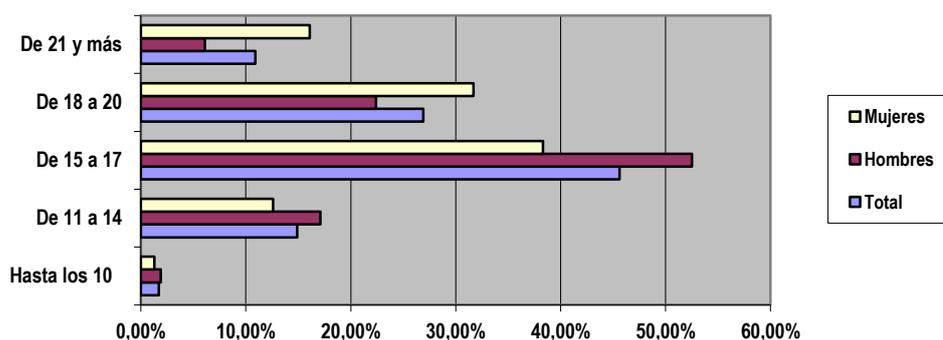


Figura 3. Edad del primer consumo de alcohol en Andalucía. Nota: Ballesta, R., Bilbao, I., Tena, M. y Agencia de Servicios Sociales y dependencia de Andalucía. (2016). La población andaluza ante las drogas. Sevilla: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

Por otro lado, el inicio del consumo de cannabis en Andalucía, se sitúa a los 10 años en un 1%, aumentando hasta el 12%, a la edad de 11 a 14 años. (véase figura 4).

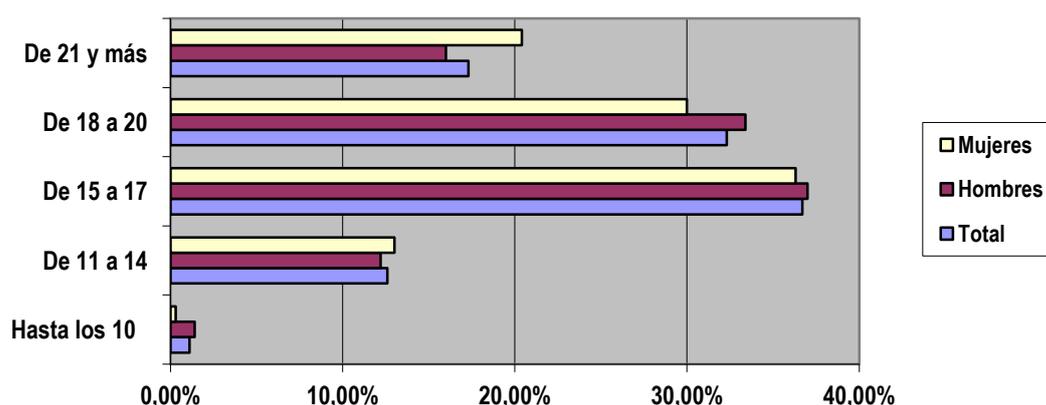


Figura 4. Edad del primer consumo de cannabis en Andalucía. Nota: Ballesta, R., Bilbao, I., Tena, M. y Agencia de Servicios Sociales y dependencia de Andalucía (2016). La población andaluza ante las drogas. Sevilla: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

Por tanto, los datos muestran que la población juvenil con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años, ya están experimentando el consumo de sustancias, aspecto que preocupa a los y las docentes de las etapas de Educación Primaria e Infantil, ya que, los docentes que terminan sus estudios de Grados para impartir clases en estas etapas, es posible que no están formados en abordar situaciones de consumo en los y las menores con los que van a trabajar en el aula, aspecto que se desarrollará en el siguiente punto.

2. PANORAMA ACTUAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE DROGODEPENDENCIAS

Ante el panorama de inicio en el consumo a edades cada vez más tempranas, el sistema educativo universitario español de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, no está preparado para el abordaje de una temática transversal centrada en adicciones. Concretamente, según la planificación de la enseñanza de los títulos del Grado de Educación infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba, plasmados en la Resolución de 21 de enero de 2011, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil y en Educación Primaria, centrando el análisis en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, para el Grado en Educación Infantil, solo existe una asignatura, Bases biológicas de la Salud (2º curso), donde en el Bloque 1, se hace alusión a hábitos y estilos de vida saludables, sin especificar ningún contenido concreto al abordaje de las drogodependencias, con el objetivo de prevenir y/o evitar el consumo en edades tempranas.

Sin embargo, en el Grado en Educación Primaria, existen nueve asignaturas que comparten la única competencia a este respecto; específicamente la CE9: “Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible, y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable”. Las materias que se reparten por los cuatro cursos de estudios donde se trabaja esta competencia son: Conocimiento del Medio Natural (1º curso); Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación primaria y Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación primaria (3º curso); Didáctica del Medio Ambiente, El deporte en la escuela, Fundamentos de las habilidades motrices, Educación física para la salud, La compensación educativa y Didáctica del Medio Ambiente (4º curso).

Por tanto, ni en el Grado de Educación Infantil y Primaria no se abordan las drogodependencias, pero si se observa la necesidad de trabajar hábitos de vida saludables y la promoción de la salud.

A este respecto, Lloret, Poveda y Soliveres (2004), ya comentan que el propio Ministerio de Sanidad y Consumo en 1985, planteaba la necesidad de formar en drogodependencias a los estudiantes universitarios, encaminada la misma, a titulaciones afines con el abordaje de la problemática de las drogas. Incluso el estudio realizado por el profesor José Antonio García Rodríguez en 1988, en el que se planteaba conocer el nivel de formación de diferentes futuros profesionales, en concreto se centraba en las titulaciones de psicología, enfermería y medicina, y sus motivaciones e intereses en este tema, observamos que el 47,2% considera escasa su formación/información y el 45,9% la considera bastante, es más el 77,8% afirma su voluntad de participar en cursos especializados sobre el tema de drogas. Uno de los datos más interesantes de este estudio es que el 62% de los universitarios cree necesario recibir formación relacionada con las drogodependencias (op. Cit. , 2004).

Las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto, que la población universitaria considera muy baja su formación específica sobre esta temática, en carreras relacionadas con la problemática de las drogodependencias, siendo más evidente en carreras no afines directamente como los Grados en Educación Infantil y Primaria, que como se ha comentado en los planes de estudios de las Titulación de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, por lo que se sería necesario atender este vacío formativo.

Una vez analizados los planes de estudio del centro que se toma como referencia a nivel de formación universitaria, el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, es conveniente preguntar al profesorado que está tratando diariamente con esta problemática en los centros educativos.

El OEDT (2014a), en su encuesta al profesorado de Enseñanzas secundarias sobre drogas y otras adicciones en España (EPAD), plantea que la opinión de este sector ante la temática del consumo es muy importante abórdalo en el centro educativo, concretamente, en torno al 28% en el tabaco, 23,50% en el alcohol y el 14,10% y 5,90% en Cannabis y drogas de síntesis respectivamente.

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

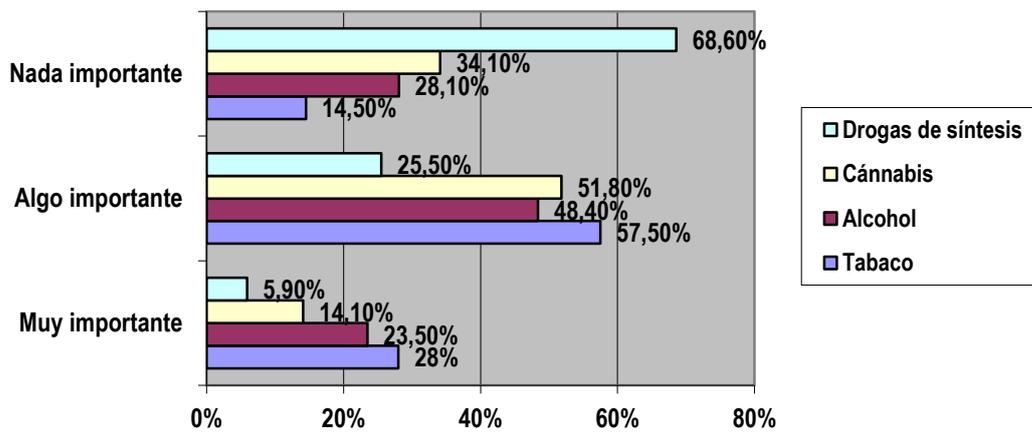


Figura 5. Alcance del problema de las drogas en el centro educativo, atendiendo a la sustancia consumida. Nota: OEDT (2014a). Encuesta a Profesores de Enseñanzas Secundarias sobre Drogas y otras Adicciones en España, EPAD. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

Por otro lado, el profesorado refleja su profunda preocupación ante el consumo de drogas por parte del alumnado, como un problema de gran alcance, donde el 36% piensa que es un problema grave limitado a un número reducido de alumnado. (véase figura 6).

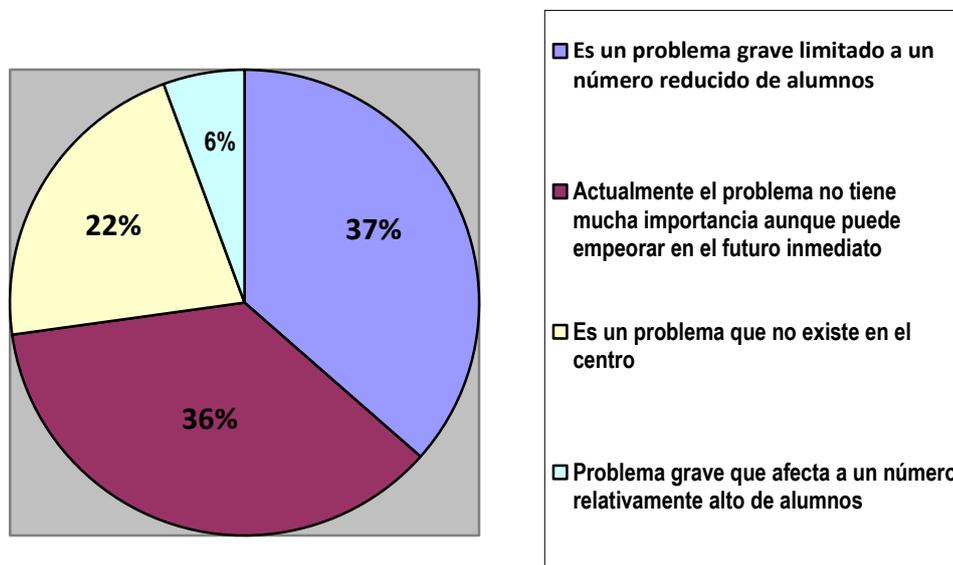


Figura 6. Alcance del problema de las drogas en el centro educativo, desde la opinión del profesorado. Nota: OEDT (2014a). Encuesta a Profesores de Enseñanzas Secundarias sobre Drogas y otras Adicciones en España, EPAD. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

Sin embargo, existe otro 36% del equipo docente español, piensa que es un problema que no tiene mucha importancia pero que en el futuro inmediato empeorará. Tan solo un 6% del profesorado, esta situación de inicio del consumo en jóvenes de edades más tempranas, lo considera un problema grave que afecta a un número alto de alumnado (véase figura 6).

Ante la problemática del consumo de drogas por parte de los jóvenes a edades más tempranas, no solo puede preocupar que la edad de inicio cada vez sea más baja, que sean pocos los alumnos y las alumnas que experimentan, sino que la percepción de riesgo sobre el consumo está disminuyendo, aspecto que provoca mayor permisividad para consumir drogas.

En este sentido, la figura 7, muestra la percepción de riesgo, tanto del alumnado como de profesorado ante el consumo de drogas psicoactivas. Concretamente, preocupa más a docentes y alumnado el consumo de heroína, casi el 100%; sin embargo, consumir 5 o 6 copas o cañas en el fin de semana, se sitúa en el 65% para el profesorado y el 58% para el alumnado (véase figura 7).

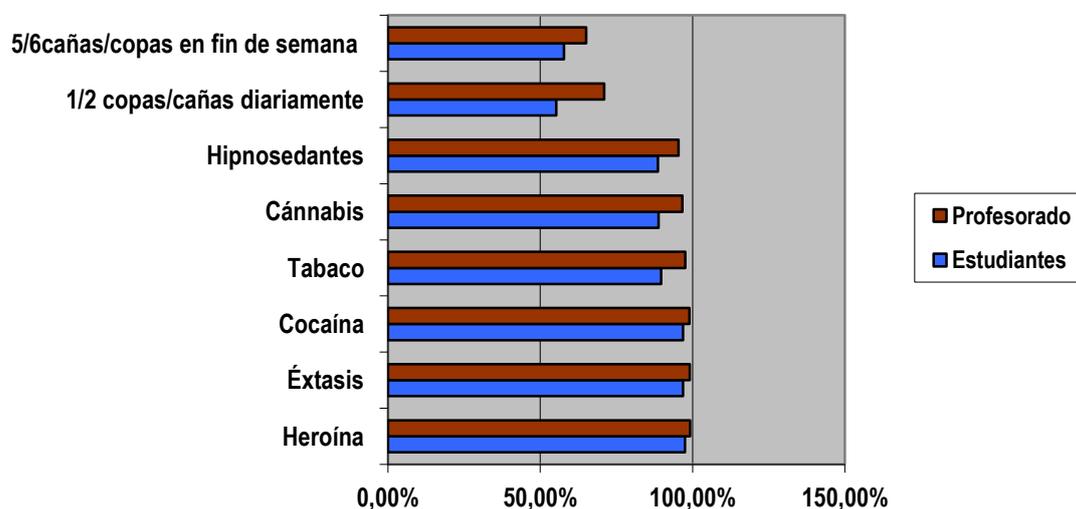


Figura 7. Percepción de riesgo de los profesores y estudiantes (14-18 años) de Enseñanzas Secundarias ante el consumo de sustancias psicoactivas. Nota: OEDT (2014a). Encuesta a Profesores de Enseñanzas Secundarias sobre Drogas y otras Adicciones en España, EPAD. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

En definitiva, los datos aportados por el OEDT (2014a), exponen que, de cada 10 profesores, 4 creen que las drogas son un problema grave en el centro escolar, 4 que

actualmente no es un problema pero que puede empeorar, y 2 que el problema no existe en el centro. Además, el 85% del equipo docente opina que el alcance del problema del tabaco es importante en su centro escolar, porcentaje que se sitúa en el 72% en el caso del alcohol y en el 66% para el cannabis. Por último, el 42,1% del personal docente considera que el consumo de drogas es un problema grave en su centro escolar.

A tenor de lo comentado hasta el momento, el problema de las drogas en el centro educativo preocupa en Educación Secundaria. Pero si la edad de inicio en el consumo para algunos menores se sitúa en el intervalo de 10-14 años, esta circunstancia se está haciendo patente en la etapa de Educación Primaria, por lo que debe abordarse desde la perspectiva de la prevención, entendida como “un proceso activo de implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas” (Martín, como se citó en Becoña, 2002, p. 21). Para ello, el docente debe estar formado para dar respuesta a esta formación integral y fortalecimiento de la calidad de vida, incluyendo actitudes ante el consumo de sustancias.

En este sentido formativo, la propia resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18, no se contempla ninguna línea formativa que haga alusión al tratamiento de las drogodependencias en ningún caso. Las líneas existentes se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Líneas formativas III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18.

Líneas formativas	Línea I	La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, al rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
	Línea II	La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente y las buenas prácticas.

Línea III	La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos y la investigación, la innovación educativa y las buenas prácticas.
Línea IV	La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos.
Línea V	La formación del profesorado de formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente.

Si se deja a un lado la formación inicial y permanente del profesorado y, se centra la atención en el currículo de la etapa de Educación Infantil y Primaria, se encuentra que el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, tan solo en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, en su bloque 2: “El ser humano y la salud”, es donde se abordan cuestiones como hábitos saludables para prevenir enfermedades; La conducta responsable; Efectos nocivos del consumo de alcohol y drogas. Sin embargo, el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, tan sólo en el Objetivo 7 del citado decreto, hace alusión a que las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal hábitos de consumo y vida saludable.

Este hecho, hace pensar que como bien expone el OEDT (2014a), en su estudio de la encuesta EPAD, parte de la premisa de que el sistema educativo es la pieza fundamental de la salud de una sociedad, y en concreto de la salud y bienestar de los y las menores. Por este motivo, en todas las estrategias nacionales sobre drogas, las acciones que lleven a cabo desde el entorno educativo son fundamentales, como pueden ser detección de problemas, implementar intervenciones precoces y preventivas.

En definitiva, este proceso de trabajo en el centro educativo hace que la escuela sea un escenario privilegiado para promocionar hábitos de vida saludable, por lo que la formación en este sentido, es primordial.

3. CONCLUSIONES

Ante la cuestión que abría este artículo sobre si es necesario formarse en adicciones para ser docente de la etapa de Educación Infantil y Primaria, la respuesta es afirmativa, debido a que en las etapas inferiores al inicio en el consumo (situada en el intervalo de edad de los 11 a los 18 años), es donde se pueden desarrollar más labores preventivas. Ya que, como ponen de manifiesto Fernández, Gijón y Lizarte (2016), la realización de programas escolares de prevención de consumo de drogas se ha demostrado eficaz en el control de hábitos de adicción en la población juvenil. El éxito de los programas preventivos descansa, en buena parte, en la capacitación de los docentes que los desarrollan y sus propias creencias sobre el consumo de drogas. Otro factor que puede estar relacionado con el éxito de los programas, es la experiencia del propio docente en el consumo de sustancias psicoactivas.

A este respecto, el OEDT (2014a), son claves las actuaciones dirigidas a concienciar sobre la importancia de intervenciones preventivas en el entorno escolar, así como la formación y entrenamiento en prácticas preventivas basadas en la evidencia, de todos aquellos profesionales que trabajan con menores.

REFERENCIAS

- Ballesta, R., Bilbao, I., Tena, M. y Agencia de Servicios Sociales y dependencia de Andalucía (2016). *La población andaluza ante las drogas*. Sevilla: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, de 19 de agosto de 2008. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2>
- Fernández, M., Gijón, J. y Lizarte, E. J. (2016). Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de magisterio y sus creencias acerca de la educación preventiva. *Acción psicológica*, 13(1), 67-78.

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

LLoret, D., Poveda, M. T. y Soliveres, M. C. (2004). Formación pre-grado en drogodependencias en las universidades españolas. *Adicciones*, 16(3), 197-205.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías, OEDT (2014a). *Encuesta a Profesores de Enseñanzas Secundarias sobre Drogas y otras Adicciones en España, EPAD*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías, OEDT (2014b). *Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias en España, ESTUDES*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 54, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222

Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 36, de 11 de febrero de 2011. Recuperado de http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=82:memoria-de-educacion-infantil&catid=10

Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 36, de 11 de febrero de 2011. Recuperado de http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=81:memoria-de-educacion-primaria&catid=10

LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Musical education: a need for training teachers

Rafael Carlos Benito Martínez

Resumen

Desde los inicios de la humanidad la música ha constituido un elemento fundamental contribuyente al establecimiento de un legado cultural transmitido generacionalmente, llegando a formar parte de la identidad de pueblos y civilizaciones. Es frecuentemente comentada la conveniencia de mantener, durante el periodo abarcado por la enseñanza obligatoria, experiencias musicales que contribuyan al enriquecimiento y desarrollo personal del alumnado, pero, en gran cantidad de casos, pocas son las acciones llevadas a cabo, habida cuenta, incluso, del progresivo descenso de carga lectiva otorgado al área de música en los centros educativos.

Una exhaustiva revisión bibliográfica sobre investigaciones efectuadas, da como resultado la diversidad de beneficios que la práctica musical aporta al ser humano pudiendo ser considerados desde varios ámbitos.

En la formación del futuro docente, la educación musical se encuentra integrada en el conjunto de asignaturas obligatorias pertenecientes a los planes de estudio de Grado en Educación Primaria. El conocimiento de tales beneficios y una adecuada formación musical, contribuirán a la posesión de un banco de recursos prácticamente inagotable que permita al nuevo docente obtener un mayor aprovechamiento de su potencial educativo, ofreciendo una educación de calidad y un óptimo desarrollo de las capacidades y potencialidades de su alumnado.

Palabras clave: educación musical, formación, beneficio, docente.

Abstract

Since the beginning of humanity music has been a fundamental element contributing to the establishment of a cultural legacy transmitted generationally, becoming part of the identity of peoples and civilizations. The convenience of maintaining, during the period covered by compulsory education, musical experiences that contribute to the enrichment and personal development of students is frequently commented, but in a large number of cases, few actions are carried out, including, of the progressive decrease in the teaching load granted to the music area in educational centers.

An exhaustive bibliographical review of researches carried out, results in the diversity of benefits that the musical practice brings to the human being and can be considered from different areas.

In the education of the future teacher, music education is integrated into the set of compulsory subjects belonging to the curricula of the Degree in Primary Education. The knowledge of such benefits and an adequate musical training, will contribute to the possession of a practically inexhaustible resource bank that allows the new teacher to obtain a better use of their educational potential, offering a quality education and an optimal development of the capacities and potentialities of your students.

Keywords: music education, training, benefit, teacher.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias de los discentes en el ámbito educativo-musical hacen necesaria una reflexión sobre la formación universitaria del futuro profesorado de Música, sus características, problemática detectada y posibles acciones de mejora. Dada la

diversidad de aspectos y matices que engloba, necesarios de considerar para ofrecer una explícita descripción, definir la Educación Musical conlleva cierta complejidad. Por ello, una aproximación hacia su comprensión sería entenderla como un proceso pedagógico capaz de englobar diversos aspectos que favorezcan el desarrollo integral del discente.

La educación musical puede ser concebida desde dos perspectivas: como un medio o como un fin en sí misma. Como medio, motiva, promueve y refuerza conceptos pertenecientes a otros aprendizajes. Como fin en sí misma, constituye una excelente vía de expresión, comunicación y creación que ejercita la sensibilidad, la inteligencia y la creatividad humana. (Ramírez, 2006).

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Modalidades de formación para el profesorado de Música

En la actualidad, son dos las opciones existentes para la formación del profesorado de Música: a través de estudios universitarios y mediante las enseñanzas artísticas, en Conservatorios de Música.

La alternativa universitaria ofrece cursar las titulaciones de Grado en Educación Primaria con mención en Educación Musical; Grado en Interpretación Musical; Grado en Historia y Ciencias de la Música; Grado en Interpretación de Música Moderna; Grado en Composición Musical; Grado de Música, creación y producción; o Grado en Musicología, entre otras. Los planes de estudio correspondientes a la titulación de Grado en Educación Infantil suelen incluir una asignatura que aborda la formación musical, pero al ser única en todo el plan, de carácter cuatrimestral (6 créditos ECTS), y más centrada en el uso de la música como herramienta potenciadora del desarrollo en el niño, se considera insuficiente para garantizar una adecuada y sólida formación del profesorado en este aspecto.

La Universidad de Córdoba cuenta con dos centros universitarios que otorgan la cualificación para la práctica docente: la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a dicha Universidad.

En los Conservatorios de Música la formación se completa con tres etapas diferenciadas: grado elemental, grado medio o profesional, y grado superior (equivalente, a todos los efectos, al título de Grado Universitario).

1.2 Beneficios de la educación musical

Desde los inicios de la humanidad la música ha constituido un elemento fundamental contribuyendo al establecimiento de un legado cultural transmitido generacionalmente, llegando a formar parte de la identidad de pueblos y civilizaciones. De los beneficios de su práctica ya se dejaba constancia al utilizarse en la lucha contra enfermedades. En el 1550 a. C. los primeros registros egipcios reflejan los beneficios de la música sobre la fertilidad de la mujer. En la teoría del Ethos (o teoría de los modos griegos) ya se mencionaba que alguno de sus tres elementos fundamentales, (melodía, ritmo y armonía), podían influir, individual o conjuntamente, de manera fisiológico-emocional y sobre la fuerza de voluntad de la persona (Betés de Toro, citado por Hurtado, 2011). Contraria a provocar indiferencia, despierta interés en la persona, al tratarse de un proceso comunicativo, con un elemento emisor (intérprete) y otro receptor (quien percibe). Platón, en Las leyes, manifestaba su capacidad para devolver al alma el equilibrio perdido, la calma y la tranquilidad, gracias a la dulzura de los sonidos y la proporción matemática de los ritmos. Pitágoras, en la cultura occidental, desarrolló un proceso de curación de pasiones humanas y hábitos no saludables, mediante el uso de ciertos ritmos y melodías. En la Edad Media, el uso terapéutico de la música se sustituye con fines religiosos, una vez considerada la enfermedad demoníaca. Y en el Renacimiento, los valores del hombre adquieren una mayor apreciación al considerar a este un ser dotado de razón, voluntad y sensibilidad propias. Fruto de la ruptura con el pensamiento medieval, surgen patologías en las que la música fue empleada como tratamiento. (Souza, citado en Hurtado 2011).

Pedagogos pertenecientes a la Escuela Nueva como Dalcroze, ya manifestaban que la educación rítmica constituye un elemento primordial en la formación y equilibrio del sistema nervioso del niño, dado que la realización de cualquier movimiento sujeto a un ritmo, supone la coordinación de un complejo conjunto de actividades. Despins (citado en Touriñán y Longueira, 2010) explica la influencia de la educación musical en el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales.

Leiva y Matés (2002) señalan que la educación musical estimula las facultades humanas (abstracción, razonamiento, memoria, creatividad, comunicación, etc).

Existen claras evidencias que reflejan la diversidad de beneficios que la realización de actividades relacionadas con la práctica musical puede aportar al ser humano en sus diferentes etapas de la vida. Una exhaustiva revisión de la literatura científica existente al respecto, permite distinguir varios ámbitos de incidencia (artístico, psicológico, socioafectivo, terapéutico...) si bien, dada la competencia del presente documento, el ámbito a desarrollar será el pedagógico-educativo.

Ámbito pedagógico-educativo

Que la práctica musical constituye una herramienta capaz de impulsar el aprendizaje en grupo, ya se afirmaba desde el campo de la Sociología, al considerarla como instrumento de integración social, vinculable con diversas materias pertenecientes a los currículos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Ello se justifica por su capacidad para estimular la participación activa, la interacción con los compañeros y la adaptación e identificación con el grupo. Las tareas de aprendizaje cooperativo promueven la adquisición de valores como el respeto, la confianza, la tolerancia y la aceptación, que contribuyen a la mejora del conocimiento personal e intrapersonal. Y al tratarse de un arte musical, desarrolla la sensibilidad estética, el gusto por la belleza y la capacidad auditiva.

Desde la enseñanza primaria, representa un marco ideal para el impulso de proyectos en beneficio del colectivo, la solución de problemas y conflictos, y la formación de ciudadanos tolerantes, participativos y comprometidos con sus derechos y obligaciones. No son pocos los autores que afirman que si la escuela instruyera sobre la competencia cultural y artística desde los objetivos marcados, focalizando la mirada en la experiencia musical, un elevado número de discentes acabaría resultando competente en todas o muchas de las virtudes que se les sobreentienden. Continuar con la disciplina musical dentro y fuera de la escuela supondría el enriquecimiento de la sociedad. Es destacable, igualmente, el potencial que la actividad musical posee en el desarrollo cognitivo y musical desarrollando tres funciones: la percepción, la atención y la memoria.

Touriñán y Longueira (2010) diferencian la educación “para” la música y la educación “por” la música, relacionando esta última con la educación general, dado que la música resulta útil a cada educando en el uso y construcción de experiencias válidas para su vida y formación, manteniendo el carácter integral y personal propio de la educación. Carácter integral, para afrontar exitosamente diferentes situaciones cotidianas, y personal para crear modelos propios y originales. De tal manera, otorgan a la educación “por” la música, las siguientes características:

- Posee formas de expresión propias.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Permite la interacción pedagógica.
- Persigue la consecución de objetivos educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Genera valores educativos.

Desde la experiencia artístico-musical, agrupan en tres ámbitos las capacidades a desarrollar por el alumnado:

a) **Ámbito cognitivo:**

- Fortalecimiento del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejoras en el lenguaje hablado, escrito, la memoria y la atención sostenida.
- Fomento del aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

b) **Ámbito físico y psicomotriz:**

- Desarrolla el control de movimientos y psicomotricidad fina.
- Mejoras en el equilibrio, control del cuerpo y de la respiración.
- Potencia la admisión de mecanismos de relajación.

c) **Ámbito socioafectivo:**

- Aumenta el autoconcepto y la perseverancia

- Desarrolla el sentido de responsabilidad.
- Estimula la actitud de compromiso y tolerancia, la comunicación y la empatía y pautas de organización.
- Fomenta el control de las emociones y la expresión de sentimientos.
- Favorece la capacidad de resolución de problemas.
- Educa en la no competitividad.
- Desarrolla el criterio personal, la sensibilidad y el sentimiento.

Recientes investigaciones dan evidencia de tales afirmaciones. En este sentido, Cedeño (2016) manifiesta que la práctica musical impulsa el aprendizaje en grupo; sirve como instrumento de integración social, vinculable con otras materias como Educación Física, en el desarrollo de coreografías y la motricidad, y puede inducir al conocimiento sobre historia, otras culturas e idiomas; además de inculcar el valor de la música.

Por su parte, Del Rio (2016) señala la influencia de actividades musicales en un grupo compuesto por 46 jóvenes estudiantes, de los cuales un 15,21% poseen necesidades educativas especiales y un 38,4%, desfase curricular. Señala que para la mayoría de los participantes, la principal aportación de estas es su función socializadora, dada la oportunidad que encuentran para compartir experiencias en la que cada uno ofrece lo mejor de sí para un bien común. Se aprecian mejoras en la implicación y el interés en el aprendizaje, la escucha, la concentración y la sensibilidad interpretativa. Durante el proceso de estudio, el número de situaciones de conflicto surgidas, descendió progresivamente, concluyendo que la actividad musical estimula la participación activa, la interacción con los compañeros y la adaptación e identificación con el grupo. Las tareas de aprendizaje cooperativo promueven la adquisición de valores como el respeto, la confianza, la tolerancia y la aceptación, que contribuyen a la mejora del conocimiento personal e intrapersonal, redundando todo en un refuerzo de la convivencia escolar y de la dimensión socializadora.

Krebs, (citado en Ribeiro, 2015) reivindica la necesidad de que la Música vuelva a ocupar un lugar importante dentro del contexto escolar, alegando, para ello, su posibilidad de abrir vías de éxito a los involucrados en la práctica musical, pues enseña aspectos únicos de su relación con otros y el mundo que les rodea. Ello contribuye a que

la persona extraiga de la música un aumento de su satisfacción, de su sensibilidad y del éxito en otras experiencias de aprendizaje aplicables a otros contextos.

Elorriaga (2015) manifiesta que la práctica musical, comparte idénticos valores educativos que el deporte en equipo. Requiere constancia, trabajo inteligente, esfuerzo, paciencia, respeto, empatía, solidaridad, compromiso, etc. Al tratarse de un arte musical, desarrolla la sensibilidad estética, el gusto por la belleza y la capacidad auditiva.

Saunders, Papageorgi, Himonides, Vraka y Rinta, (citados en Welch, 2012), a través de su estudio llevado a cabo en Reino Unido mediante el *Chorister Outreach Programme* (COP), evidenciaron los beneficios que la práctica coral aportaba a los niños participantes de dicho programa: actitud más positiva y mayor compromiso hacia el canto, mayor índice promedio de inclusión social, y mejoras en la autoconfianza y autoeficacia, incluso en el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales.

En semejante línea, Ramírez y Briceño (2013) mantienen que la pertenencia a un coro implica compromiso y responsabilidad. La suma de esfuerzos, cualidades, talentos y entusiasmos redundarán en el producto final del grupo. Lo que ayuda de forma significativa a realizar el salto cualitativo del “yo” al “nosotros”, objetivo fundamental en cualquier etapa de la vida del ser humano. Afirman, por ello, que la música representa, desde la enseñanza primaria, un marco ideal para el impulso de proyectos en beneficio del colectivo, la solución de problemas y conflictos, y la formación de ciudadanos tolerantes, participativos y comprometidos con sus derechos y obligaciones.

Por su parte, Rita (2011) se refiere así a las connotaciones que la práctica musical posee como elemento educativo:

- Incide en el desarrollo del ser humano. Acompaña a quienes la practican, en momentos de gozo y dolor, y posee un gran poder comunicativo y de participación.
- Las actividades musicales representan un crecimiento humano, seguido de una actividad integradora y de educación en valores. Significan una adquisición de hábitos, un logro de competencias y un crecimiento musical. Sus principales aspectos educativos radican en la relación entre compañeros, cohesión, integración y trabajo cooperativo. Destaca valores como el respeto, la disciplina,

el esfuerzo, la aceptación de normas, la constancia, la motivación, la paciencia o la responsabilidad.

- La escucha es el hábito que ocupa el primer orden. Saber escuchar y permanecer atento propicia el proceso educativo y las vías hacia el camino de desarrollo y la rigurosidad.

Así mismo, Jaerg (citado en De Jesús y Niehues, 2011) mantiene que los jóvenes musicalmente instruidos, difícilmente serán sorprendidos con un arma de fuego en la mano o se adentrarán en el mundo de la delincuencia.

Igualmente, Pérez-Aldeguer (2014) apunta que, en el ámbito educativo, la práctica musical aporta beneficios desde los puntos de vista interdisciplinar y social.

Retomando palabras de este autor se hace, así, palpable que la música ofrece numerosas oportunidades para una educación en el más amplio sentido de la palabra. Los rasgos sociales encontrados científicamente en la práctica musical la dotan de gran valía para la educación, tanto general como musical.

2. PANORÁMICA

Desde esta perspectiva, participar de la experiencia musical puede resultar trascendental y llegar a constituir un camino hacia la construcción de un mundo más sensible ante las injusticias y la naturaleza, más perseverante y generoso con los demás, más emprendedor, ordenado y disciplinado en los procesos, más solidario y tolerante con los que muestran dificultades; con más conciencia de esfuerzo y superación ante los obstáculos para lograr las metas propuestas; más emotivo, alegre, participativo y más humano ante la vida.

2.1 ¿Por qué es necesaria la formación musical de futuro docentes?

La respuesta a esta cuestión podría iniciarse tomando como raíz la siguiente interrogante: ¿qué docente, consciente de semejante diversidad de efectos positivos otorgables por la práctica o interpretación musical, dotado de una mínima motivación y vocación en su profesión, no toma como iniciativa iniciarse o animar a hacerlo en dicha actividad?

López de la Calle (2009) obtuvo como resultado de su investigación que el 93,8% de los maestros encuestados carecían de estudios musicales. Un 77,4% de ellos tampoco había sido partícipe de experiencias relacionadas con la música. Lo que le permitía concluir que, en la mayoría de los casos, la única experiencia con la música se limitaba a la vivida en las escuelas universitarias.

En el marco legislativo, la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, justifica la inclusión del área de Música (Educación Artística) como herramienta esencial en el desarrollo integral de la persona, favoreciendo la construcción de la autoestima y conciencia de uno mismo, la atención, estimulación de la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, el sentido estético, la sensibilidad, la participación y la cooperación.

De otra parte, el Decreto 111/2016 por el que se establece el currículo para la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, contempla que el área de música servirá de base para trabajar aspectos educativos de carácter transversal como la educación para la salud, para el consumo, para la igualdad de género, el respeto a las diversas culturas y minorías étnicas, la educación moral y cívica, y para la paz.

Y en este sentido, no son pocos los autores, pedagogos e incluso filósofos que destacan la Música como instrumento de aprendizaje y vehículo transmisor del saber por excelencia, como el recurso didáctico interdisciplinar más universal de los pueblos.

3. PROPUESTA

Considerando lo anteriormente expuesto, se hace necesaria una toma de conciencia por parte del futuro docente acerca de los beneficios que la práctica musical aporta al ser humano. Para ello, se requiere la intervención de instituciones educativas, sensibilizando tanto al profesorado de Educación Primaria como al de las Facultades de Educación, y adquiriendo un compromiso que permita, por una parte, al futuro docente integrar la música en el aula para un mayor aprovechamiento de su potencial educativo; y, por otra, que garantice una educación musical de calidad, contribuyente al desarrollo integral de la persona. Una vez concienciados y adecuadamente formados, dispondrán de un banco casi inagotable de recursos aplicable al fomento y desarrollo de las

capacidades y potencialidades del alumnado, haciendo a este, partícipe de todos y cada uno de los efectos positivos mencionados.

La música posee vida. Puede ser exteriorizable, pero también es interior. Quien asume la responsabilidad de educar a través de la música, posee motivos más que sobrados para sentirse orgulloso. Porque, como se ha demostrado, la música no solo aporta cultura y sensibilidad. Ayuda a percibir mejor la vida, humaniza a la persona, potencia sus sentidos y sus más altas capacidades, y la eleva a su madurez. Y este es el valor formativo de la música. Coincidiendo con Sestelo (2011) resulta imperioso convencer a las Administraciones e instituciones educativas, las familias, la sociedad en general, de la capacidad instructiva de la música y su potencial educativo, de formación y desarrollo del ser humano. Se impone una urgente búsqueda de soluciones que garanticen el desarrollo de la educación musical desde una perspectiva innovadora, creativa y, sobre todo, acorde con los requerimientos sociales actuales. De ahí la necesidad de educar y formar con pasión a los jóvenes, con la preocupación de construir hombres y mujeres fuertes, que interioricen y experimenten el esfuerzo como camino hacia la perfección. Porque la música, une. Y con la unión, es posible el abrazo fraternal.

Los hallazgos hasta aquí expuestos, podrían servir como punto de inflexión ante la necesidad de provocar un cambio importante en la formación musical del futuro profesorado. Un cambio como el descrito anteriormente. Y no exentos de tal labor se hallan las Facultades de Educación y Centros de Magisterio, entidades responsables de la formación del futuro docente.

REFERENCIAS

Cedeño, L. C. (2016). *El canto coral y el desarrollo de competencias musicales a través de un repertorio con elementos armónicos y melódicos del jazz en la comunidad de la Fundación Renal del Ecuador Iñigo Álvarez de Toledo*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/5121/1/T-UCSG-PRE-ART-CM-17.pdf>

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 122, 28 junio 2016. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>

De Jesús y Niehues (2011). O Canto Coral como Instrumento Facilitador da Aprendizagem no Ensino Superior: O Processo de Socialização no Canto Coral. *Revista São Luis Orione*, 1(5), 37-59. Recuperado de <http://www.catolicaorione.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/O-Canto-Coral-como-Instrumento-Facilitador-da-Aprendizagem-no-Ensino-Superior-Revista-S%C3%A3o-Luis-Orione-v-1-n-5-jan-dez-2011.pdf>

Del Rio, L. (2016). Actividad coral, creatividad y convivencia escolar. *Eufonía*, 69, 53–58.

Elorriaga, A. (2015). Canto coral: ¿qué hacer con el cambio de voz en los adolescentes? (Entrevista). *Unirrevista*. Recuperado de <http://www.unir.net/humanidades/revista/noticias/canto-coral-que-hacer-con-el-cambio-de-voz-en-los-adolescentes/549201455665/>

Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía*, 51, 24–33.

Leyva, M. A. y Matés, E. M. (2002). La educación musical: algo imprescindible. *Filomúsica* 33. Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo33/educacion.html>

López de la Calle, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956736>

Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, 27 marzo 2015. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>

- Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389–404. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art23.pdf>
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ramírez, Y. y Briceño, J. M. (2013). La orientación social y la educación emocional a través de la música coral: una práctica educativa para la formación en ciudadanía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 19, 87-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65232225006.pdf>
- Ribeiro, J. C. (2012). *Música na escola: O canto coral, possibilidades e limites*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Recuperado de <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/505>
- Rita, M. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. (Tesis doctoral). Universidad de Gerona. Recuperado de [http://www.orfeodesants.org/upload/files/Tesi%20doctoral%20de%20Rita%20Ferrerr%20i%20Miquel%20_%20El%20cant%20coral%20infantil%20i%20juvenil%20educa%20en%20valors,%20h%C3%A0bits%20i%20compet%C3%A8ncies.pdf](http://www.orfeodesants.org/upload/files/Tesi%20doctoral%20de%20Rita%20Ferrer%20i%20Miquel%20_%20El%20cant%20coral%20infantil%20i%20juvenil%20educa%20en%20valors,%20h%C3%A0bits%20i%20compet%C3%A8ncies.pdf)
- Sestelo, E. (2011). Humanismo y música: Propuesta formativa y de transformación social. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía música*, 87, 188–192.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151-181. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8300/8328>
- Welch. G. (2012). The Chorister Outreach Programme of the Choir Schools Association: A Research Evaluation (2008-2011). *International Music Education Research Centre (iMerc) Press*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255710347_The_Chorister_Outreach_Programme_of_the_Choir_Schools_Association_A_Research_Evaluation_2008-2011

NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LAS TECNOLOGÍAS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD

New challenges in teacher training: Diversity Support Technologies

Mercedes Llorent-Vaquero

Universidad de Sevilla

Resumen

El ámbito educativo, como motor de cambio, resulta un factor clave en el desarrollo de acciones dirigidas a fomentar la accesibilidad digital. Así pues, la educación especial se ensalza como ámbito de trabajo para alcanzar el citado derecho al conectar las TIC y las personas con discapacidad desde temprana edad. Asimismo, uno de los aspectos considerados en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad es fomentar el uso de herramientas tecnológicas de apoyo a personas con discapacidad. Estas herramientas son las denominadas Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD).

Específicamente, este estudio se centra en explorar en profundidad las Tecnologías de Apoyo a la Diversidad disponibles de acuerdo con los distintos tipos de discapacidad existentes con la finalidad de realizar un repositorio de herramientas TAD que pueda utilizarse en la formación de los docentes. Se presenta un análisis de herramientas TAD agrupadas según el tipo de discapacidad a la que brindan apoyo: sordera o hipoacusia, discapacidad visual, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, y, por último, Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación. Discapacidad. Formación de docentes. Inclusión.

Abstract

The educational field, as an engine of change, is a key factor in the development of actions aimed at promoting digital accessibility. Thus, special education excels as a field of work to achieve the aforementioned right by connecting ICTs and people with disabilities from an early age. Also, one of the aspects considered in the Convention on the rights of people with disabilities is to promote the use of technological tools to support people with disabilities. These tools are called Diversity Support Technologies (TAD).

Specifically, this study focuses on the in-depth exploration of Diversity Support Technologies available in accordance with the different types of disability that exist in order to make a repository of TAD tools that can be used in the training of teachers. We present an analysis of TAD tools grouped according to the type of disability they support: deafness or hearing loss, visual impairment, motor disability, intellectual disability, and, finally, Autism Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: Information and Communication Technology. Disability. Teacher training. Inclusion.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la sociedad es innegable. No obstante, el alcance de esta tecnología no siempre es uniforme. La denominada brecha digital hace referencia a las desigualdades ante las que se encuentran distintas personas para acceder y hacer pleno uso de las TIC, estrechamente vinculada a la competencia digital y de tratamiento de la información (Gómez, 2017).

Uno de los colectivos más perjudicados en el acceso y uso de estas tecnologías son las personas que sufren algún tipo de discapacidad. Tal es la magnitud de la problemática que las Naciones Unidas genera un documento en el que exige, en términos de justicia e igualdad, “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2008, p.3). Se trata de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En el marco de esta convención se recoge el derecho a la accesibilidad digital, se especifican los distintos ámbitos en los que la tecnología puede ser un factor clave destacando el acceso y uso, la investigación en pro de nuevas tecnologías y ayudas para la movilidad y apoyo a personas con discapacidad, facilitar el acceso a la información y a otras áreas que faciliten la rutina diaria de las personas con discapacidad a través de la tecnología (Naciones Unidas, 2008).

De este modo, se confirma la necesidad existente de brindar el acceso y promover el uso de las TIC en el colectivo de personas con discapacidad. Así pues, la formación del profesorado de educación primaria en torno a este tipo de tecnología resulta primordial de cara a una mejora tanto educativa como personal en el acceso y uso de la tecnología por parte de este colectivo (Fernández-Batanero, Román y El Homrani, 2017).

1. TIC Y EDUCACIÓN ESPECIAL

El ámbito educativo, como motor de cambio, resulta un factor clave en el desarrollo de acciones dirigidas a fomentar la accesibilidad digital. Así pues, la educación especial se ensalza como ámbito de trabajo para alcanzar el citado derecho al conectar las TIC y las personas con discapacidad desde temprana edad. Asimismo, uno de los aspectos considerados en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad es fomentar el uso de herramientas tecnológicas de apoyo a personas con discapacidad. Estas herramientas son las denominadas Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD).

Específicamente, las TIC proporcionan una serie de beneficios a las personas con discapacidad entre los que destacan las facilidades que ofrecen en cuanto a (Marques, 2004):

- Comunicación
- Acceso/proceso de la información
- Desarrollo cognitivo
- Realización de todo tipo de aprendizajes
- Adaptación y autonomía ante el entorno
- Ocio
- Instrumentos de trabajo, posibilidades de realizar actividades laborales

No obstante, la integración de las TAD en las aulas de educación especial genera una serie de inconvenientes, los cuales obstaculizan una verdadera introducción de las mismas, entre los que cabe señalar (Llopis, 2013): el gasto económico que supone, las actualizaciones continuas que requieren, la falta de formación específica por parte del profesorado, unida a la frustración que puede conllevar tanto para el profesorado como para el alumnado, la resistencia existente a veces por docentes o familias y, finalmente, el elemento de distracción y dispersión que puede suponer si no se integra de manera adecuada en el aula.

Por otro lado, cada discapacidad requiere de TAD específicas de acuerdo con el ámbito en el que se genere la dificultad. De manera general, se puede establecer la siguiente taxonomía en relación a las TAD más útiles en discapacidades físicas y psíquicas (Marqués, 2004):

- Discapacidades físicas:
 - Problemáticas visuales (parciales o totales): lectores de textos, periférico para la lectura Braille, impresora Braille; calculadoras parlantes; procesadores/gestores de textos y otros programas estándar manejados por voz; detectores de obstáculos para guiar a las personas; lupas amplificadoras de pantalla y otros adaptadores para personas con baja visión.

- Problemáticas auditivas (parciales o totales): teléfonos con transcripción de texto, programas para la conversión de voz en texto; herramientas estándar de correo electrónico y chat; generadores de ondas de sonidos (para el entrenamiento del habla); sistemas de amplificación electrónica para hipoacusias.
- Problemáticas motrices: teclados alternativos adaptados, donde se modifica la velocidad de repetición de las teclas; interruptores, punteros, carcasas y licornios para quienes no pueden mover los dedos; programas reconocedores de voz; programas estándar adaptados; instrumentos de control remoto para el desplazamiento de sillas, control de luces y otros interruptores.
- Problemáticas de la expresión verbal (parciales o totales): sintetizadores de voz.
- Discapacidades psíquicas (emotivas y sociales):
 - Autismo: uso de programas y recursos TIC como medio de expresión personal y con una función mediadora; hiperactividad y déficit de atención y otros problemas conductuales; instrumento para el acceso a la información y la comunicación en general; uso de algunos programas y recursos TIC como medio de expresión personal y refuerzo de la autoestima.
 - Discapacidades mentales: dificultades de aprendizaje; nuevos entornos de aprendizaje virtuales; programas de refuerzo y ejercitación.
 - Dislexia y disgrafía: programas específicos para su diagnóstico y recuperación
 - Problemas psicomotrices: programas de entrenamiento psicomotriz
 - Deficiencias mentales graves (síndrome de Down, atrasos mentales, amnesia...): instrumento para el acceso a la información y la comunicación en general; programas específicos para el diagnóstico y tratamiento de algunas deficiencias; materiales didácticos de refuerzo.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos

De acuerdo con lo expuesto, se evidencia una necesidad de ampliar y promover el uso de las TAD en las aulas. Por ello, los objetivos de este trabajo son los que se detallan seguidamente:

- Explorar en profundidad las herramientas TAD disponibles de acuerdo con los distintos tipos de discapacidad existente.
- Realizar un repositorio de herramientas TAD del que pueda beneficiarse la comunidad educativa.

Con la finalidad de dar las mayores facilidades a los posibles usuarios se priorizan las herramientas TAD que sean de libre acceso o gratuitas.

2.2 Método

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos se ha realizado una búsqueda exhaustiva a través de Internet, destacando las asociaciones y entidades que se dedican a la lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Tras una primera aproximación se han revisado las herramientas cribándolas en base a los siguientes criterios: Libre acceso o gratuidad, Beneficios que otorga para la persona con discapacidad a la que va dirigida, así como, Facilidad en el uso de la herramienta.

3. RESULTADOS

Las herramientas TAD seleccionadas se expondrán de acuerdo con el tipo de discapacidad al que pretenden dar apoyo. Concretamente, se han estudiado las TAD relacionadas con el alumnado sordo o hipoacúsico, el alumnado con discapacidad visual, el alumnado con discapacidad motriz, alumnado con discapacidad intelectual, alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

3.1 Alumnado sordo o hipoacúsico

- ✓ Visualizador fonético Speechviewer (<http://www.logopedaencasa.es/aplicaciones/speechviewer-iii/>): Se trata de un software diseñado por IBM, que transforma palabras o sonidos hablados en atractivos gráficos. De este modo, incrementa la efectividad de la terapia de lenguaje y habla en personas que presentan problemas en estas áreas y en la audición.
- ✓ Sueñalettras(<http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/software-educativo/suenaletras/>): Está diseñado para el apoyo del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños con déficit auditivo parcial o total. Esta herramienta media el aprendizaje de la lectura por tres medios: la lengua de señas, el alfabeto dactilológico y la lectura labial.
- ✓ Biblioteca de signos (<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/>): Pertenece a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, dentro de la cual se encuentra material bibliográfico, resumido y explicado en lengua de signos.

3.2 Alumnado con discapacidad visual

- ✓ Winbraille (<https://winbraille.uptodown.com/windows>) / Hetah (<https://hetah.net/>): Ambas herramientas TAD permiten editar e imprimir textos para que puedan ser leídos en sistema Braille.
- ✓ Jaws (<http://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS>) / NVDA (<https://www.nvaccess.org/>): Al igual que la anterior, se presentan dos herramientas con las mismas funciones. En este caso, lee la pantalla para que sepan la opción en la que están colocados y las acciones que deben realizar para continuar.
- ✓ ONCE (<http://educacion.once.es/>): No es una herramienta en sí, si no que dispone de múltiples recursos educativos para discapacitados visuales y ciegos.
- ✓ Cuentos adaptados (<http://visualesgranada.blogspot.fr/2012/10/cuentos-adaptados-para-alumnos-con.html>): Se trata de una serie de documentos comprensibles para personas que no pueden visualizar las presentaciones.

3.3 Alumnado con discapacidad motriz

- ✓ Programa Koohala (<http://www.tecnoaccesible.net/content/koohala>): Esta herramienta proporciona accesibilidad al puntero en tabletas con sistema operativo Windows.
- ✓ Programa Plaphoons (<https://plaphoons.softonic.com/>): El objetivo de este programa es la mejora la comunicación así como profundizar en aspectos importantes de la lectoescritura. En este sentido, se sirve de unos dibujos (plafones) que representan acciones, deseos, sentimientos, etc. El siguiente paso es que el usuario seleccione ese dibujo y construya un mensaje.
- ✓ jCLIC accesible (http://clic.xtec.cat/es/documents/jclic_xarxa.htm): Permite realizar todas sus actividades con periféricos como los josticks, headmouse, pulsadores, etc.
- ✓ EDUCALIM (<http://www.educalim.com/biblioteca/>): Es un recurso web, portal con actividades fácilmente realizables con las adaptaciones de software que utilicemos.

3.4 Alumnado con discapacidad intelectual

- ✓ Proyecto Aprender (<http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/>): Se trata de una web de recursos multimedia e interactivos con una finalidad educativa. Ha sido elaborado por el Ministerio y las distintas Comunidades Autónomas.
- ✓ Adapro (<http://adapro.iter.es/es.html>): Es un procesador de texto gratuito orientado a personas con dificultades de aprendizaje como la dislexia u otro tipo de diversidad funcional como autismo.
- ✓ Dyseggxia (<http://www.dyseggxia.com/>): Es un juego para teléfonos móviles que ayuda a los niños con dislexia a superar sus problemas de lectura y escritura en castellano a través de divertidos juegos. Concretamente, trata errores de lectura y escritura propios de los niños con dislexia.

- ✓ Proyecto Azahar (<http://www.proyectoazahar.org/>): Conjunto de aplicaciones gratuitas y personalizables que permiten a personas con autismo o discapacidad intelectual mejorar su comunicación, la planificación de sus tareas y disfrutar de sus actividades de ocio.
- ✓ e-Mintza (<http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/e-mintza/>): Se trata de un sistema personalizable y dinámico de comunicación aumentativa y alternativa dirigido a personas con autismo o con barreras de comunicación oral o escrita.
- ✓ In-TIC (<https://www.proyectosfundacionorange.es/intic/>): Es una aplicación gratuita que tiene como objetivo proveer la accesibilidad y usabilidad de las TIC en personas con necesidades físicas, psíquicas o sensoriales. Su objetivo principal es hacerle la vida más sencilla a este colectivo, ampliando las posibilidades de comunicación, aprendizaje y entretenimiento.
- ✓ Cuentos visuales (<http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/cuentos-visuales-jose-aprende/>): José Aprende: Colección de cuentos adaptados a pictogramas y desarrollados especialmente para niños con autismo, sirviendo igualmente a otras dificultades de aprendizaje y a niños pre-lectores.
- ✓ SPQR - Special QR (<https://www.specialqr.org/>): Utiliza los códigos QR para ayudar en la interacción con el entorno, a través de contenidos digitales, aumentando la autonomía de personas con diversidad funcional. De esta manera, facilita el reconocimiento de objetos, la enseñanza de la generalización y de lectoescritura. Asimismo, constituye un acceso simplificado a la información a la vez que potencia la autonomía y comunicación así como facilita la adaptación al puesto de trabajo.
- ✓ #Soyvisual (<http://www.soyvisual.org/>): Se trata de un sistema de Comunicación Aumentativa que utiliza claves visuales para estimular el lenguaje y ayudar a personas con necesidades a comprender el mundo y comunicarse. El sistema está formado por láminas ilustradas y fotografías.
- ✓ PICAA (<http://asistic.ugr.es/picaa/>): Es un sistema diseñado para atender la diversidad funcional, principalmente en los niveles: cognitivo, visual y auditivo. Así, permite crear distintas actividades adaptando aspectos como: contenidos, complejidad y planificación temporal.

3.5 Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- ✓ Guía TIC TEA (<http://www.guiatictea.org/>): Es una web diseñada en un formato accesible y de fácil manejo para que tanto los profesionales como las familias que intervienen en el proceso de aprendizaje de las personas con autismo, puedan conocer los últimos recursos disponibles en TIC.
- ✓ Proyecto emociones (<http://informatica.uv.cl/emociones/>): Se trata de una aplicación que ayuda al fomento de las habilidades sociales y de empatía de los niños con TEA. Posee cinco niveles: actividades con pictogramas, actividades con pictogramas de color, actividades con imágenes reales, actividades sobre relación entre la situación y Emoción, y, finalmente, actividades sobre relación entre creencia y emoción.
- ✓ ARASAAC (<http://www.arasaac.org/>): Es un portal de Comunicación Aumentativa y Alternativa que ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación.
- ✓ Proyecto Albor (<http://www.educa2.madrid.org/web/albor>): Se trata de una web que unifica los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC). En este sentido, utiliza recursos del portal aragonés ARASAAC y se elaboran un conjunto de fichas multisensoriales a partir de un vocabulario de uso general en Educación Especial.
- ✓ Baluh (<http://apps.cuidadoinfantil.net/baluh.html>): Es un comunicador pictográfico para todas aquellas personas que requieran de este tipo de soluciones como medio aumentativo o alternativo a la comunicación.
- ✓ ARAWORD (<http://araword.catedu.es/araword/>): Es un procesador de textos que permite la escritura simultánea de texto y pictograma, facilitando la elaboración de materiales y de textos para personas con dificultades de comunicación.
- ✓ ZAC Browser (<https://zacbrowser.com/>): Es un navegador web desarrollado específicamente para niños con TEA. Permite jugar e interactuar de manera autónoma y dirige al niño hacia páginas web de contenido infantil educativo evitando la posibilidad de entrar en páginas inapropiadas o con demasiados estímulos

- ✓ Appy Autism (<http://www.appyautism.com/>): Es una web de recursos y aplicaciones para personas con Trastorno del Espectro Autista. Selecciona las mejores aplicaciones para ordenadores Windows y Mac y las mejores aplicaciones para dispositivos Android, iOS y Windows Phone, asimismo dispone de un potente buscador para localizar las mejores aplicaciones para cada persona.
- ✓ Día a día (<http://aulautista.wixsite.com/teapps/da-a-da>): Se trata de una aplicación basada en un diario visual pensado especialmente para personas con autismo o dificultades de comunicación.
- ✓ Sígueme (<http://www.proyectosigueme.com/>): Es una aplicación pensada para potenciar la atención visual y entrenar la adquisición del significado en personas con TEA y bajo nivel de funcionamiento.
- ✓ EdNinja (<http://edninja.com/?lang=es>): Es una plataforma que enseña actividades de la vida diaria por medio de un juego de secuencias diseñado para niños con TEA

4. CONCLUSIONES

Este estudio ejemplifica los avances que se están realizando en cuanto a creación y distribución de herramientas TAD como medida de apoyo al colectivo de personas con discapacidad. No obstante, aún queda mucho por hacer en el plano de la integración ya que, al igual que ocurre en el ámbito general de la introducción de las TIC en los centros educativos, las TAD distan todavía de disponer de una adecuada implementación en el ámbito de la educación especial.

En este sentido, este trabajo pretende ser un impulso en el ámbito del conocimiento y reconocimiento de estas herramientas, lo que supone un primer paso hacia la incorporación de estas herramientas a los distintos procesos educativos. No obstante, resulta esencial la concienciación acerca de los beneficios que pueden aportar las TAD, así como una buena formación al profesorado y a las familias en relación al uso metodológico que pueden facilitar estas tecnologías.

Así pues, se considera necesario tanto el conocimiento como el reconocimiento de estas herramientas desde un punto de vista metodológico dónde la formación del profesorado en todos los niveles educativos resulta primordial, sobre todo, en los primeros años dónde el alumnado comienza su formación y empieza a familiarizarse con este tipo de tecnología.

REFERENCIAS

- Fernández-Batanero, J. M., Román, P. y El Homrani, M. (2017). TIC y discapacidad. Conocimiento del profesorado de educación primaria en Andalucía. *Aula abierta*, 46(0), 65-72
- Gómez, M. (2017). *Tecnologías, educación y brecha digital*. Tendencias pedagógicas, 29, pp. 7-8.
- Llopis, V. (2013). *El valor de las TIC en la Educación Especial*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/vicentllopis/el-valor-de-las-tic-en-educacion-especial-17097317>
- Marqués Graells, P. (2004). *Posibilidades de las TIC en educación especial*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/ee.htm>
- Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA PROYECCIÓN DOCENTE. UN RECURSO PARA CONOCER AL ALUMNADO

The artistic expression in the teaching outreach. A resource to know the pupil

M^a del Carmen García de Viguera

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), plantea cambios metodológicos que sitúan al alumnado como protagonista del aprendizaje, lo que obliga al profesorado a instruir al discente de una manera diferente. Por este motivo, la Educación Plástica y Visual, debe buscar nuevos métodos para transmitir los conocimientos de forma creativa, lúdica e innovadora. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria pone en valor la importancia de la plástica en las diferentes etapas de desarrollo los discentes, puesto que favorece la capacidad de escucha, la concentración, la imaginación, el pensamiento crítico, la creatividad, etc.

A su vez, se considera clave para la formación del Magisterio, que el alumnado universitario conozca bien a sus discentes, con objeto de crear un buen ambiente con el grupo aula, detectar posibles problemas y ayudarles. Por ello, se presenta una propuesta didáctica que tiene como finalidad potenciar la capacidad de observación o retentiva en el alumnado de Educación Superior de segundo curso de la titulación de Grado en Educación Primaria.

Palabras clave: Retentiva, observación, visualización, representación, memoria, relajación.

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) proposes methodological changes that focus their attention on students as protagonists of the learning process, which entails that teachers enlighten the student in a different way. For this reason, Plastic and Visual Education must seek new methods to convey knowledge in a creative, playful and innovative way. The Royal Decree 126/2014, of 28 February, which establishes the basic curriculum of Primary Education, emphasizes the importance of plastic arts in the different stages of child development, since it favors the ability to listen, the concentration, imagination, critical thinking, creativity, etc.

In turn, it is considered essential for teacher training, that university students know thoroughly their students in order to create a good working environment with the classroom group, identify potential problems and help them. Therefore, it is put forward a didactic proposal which aims at enhancing the ability of observation and / or retention of higher education students in the second year of the Bachelor's Degree in Primary Education.

Keywords: Retention, observation, visualization, representation, memory, relaxation

INTRODUCCIÓN

“La Educación Plástica y Visual es el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el uso del lenguaje visual (percepción, expresión y comunicación) y los materiales y procedimientos plásticos” (Báez, 2010, p.1).

En la trigésima convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999), se argumenta la importancia de las enseñanzas artísticas en la educación infantil y primaria, así como la influencia que dichas enseñanzas “ejercen en su desarrollo para la edad adulta, activando los sentidos, creando una memoria que agudiza la sensibilidad del niño y lo torna más receptivo a otras formas de conocimiento” (p.75).

Por ello, para Morton (2001), las diferentes formas de “aprehensión de la realidad: los sentidos, la percepción, los diferentes tipos de observación y los procesos cognitivos” (p.65), generan en los docentes la necesidad hallar recursos que estimulen la creatividad y la expresividad en el alumnado.

Al mismo tiempo, para Nacach (2004), citado en Báez (2010), indica que “es evidente que nos encontramos en la era de la imagen” (p.1), y que por lo tanto, la propuesta educativa se hace eco de la necesidad de alfabetizar visualmente a las nuevas generaciones.

De esta forma, Cárdenas (2012) argumenta que, la educación plástica permite la estimulación de la creatividad a través de la creación, estimula los sentidos, hace aflorar los sentimientos y motiva el espíritu hacia el altruismo, provocando el cambio social.

Al mismo tiempo, Guillen (2015) argumenta que,

el arte debe estar presente en el niño como expresión de su vida cotidiana que le sirva para modelar su comportamiento “desarrollar la inteligencia creativa e inventiva” para su trabajo creativo de las formas visuales de acuerdo a su observación, curiosidad y su emotividad ira desarrollando su propio concepto. (p.2).

Por ello, el profesorado debe crear un ambiente adecuado que facilite la disposición para las enseñanzas artísticas, sobre todo que fomente y ayude a la observación como medio de conocimiento de sí mismo, de los demás y de su entorno.

1. LA OBSERVACIÓN COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria determina que,

[...] el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. [...] y va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. (p.19401).

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por el que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el bachillerato establece que, “los conocimientos que se desarrollan a través de las enseñanzas artísticas, que pone en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas” (p.5).

Al mismo tiempo, Dondis y Beramendi (1990) exponen que,

las imágenes son percibidas por nuestro cerebro de forma representativa, abstracta y simbólica, es decir; aquello que se ve, la emoción desde la estructura básica y formal en que se compone lo representado y el significado que adquiere para cada observador, lo observado. Por ello, una imagen puede transmitir diferentes mensajes y producir diferentes emociones en el observador. (p.11).

Al hilo de expuesto, Chalmers (2003) declara que, la historia de la humanidad está cargada de imágenes conmemorativas e iconográficas que han representado el valor cultural, nacional o religioso de cada pueblo. Y gracias a la era tecnológica en la que vivimos, se hace accesible en tiempo real las diferentes circunstancias en las que se encuentran el resto de hombres y mujeres de todo el mundo.

De esta forma, se podrá entender el significado de la cultura visual definido por Acaso (2010), como “el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo” (p.161).

Por otro lado, Baddeley (1984), argumenta que existen tres tipos de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La información es percibida por nuestros sentidos y decodificada en nuestro cerebro. Sin embargo, para que dicha información perdure en nuestra memoria de forma temporal o indefinida, el cerebro trabaja por medio de acciones cognitivas en la memoria de trabajo o a corto plazo, lo que fomentará la capacidad memorística o retentiva en el sujeto.

Asimismo, a través de ejercitar la memoria y la capacidad de observación o retentiva, se obtiene mayor agilidad mental y por lo tanto, mejora el rendimiento académico, como demuestra el estudio experimental del que hablan Dolev, Friedlaender

y Braverman (2001), citados en Domínguez (2005). Esta investigación se llevó a cabo con adultos y plantea como hipótesis,

que las habilidades de observación aprendidas observando pinturas, incrementan la habilidad de observación médica. De manera aleatoria se asignaron un grupo de alumnos de medicina al aprendizaje de observar detalladamente pinturas y otro grupo fue asignado al grupo control. El experimento concluyó que con el entrenamiento para observar pinturas se puede mejorar el tipo de habilidades de observación apreciadas en la carrera de medicina y en el ámbito científico y técnico en general. (p.19).

En este sentido, De Ketele (1984), citado en Guerrero (2015), expone que la observación necesita de un proceso atencional, voluntario y selectivo que requiere de un instrumento para recabar la información.

A su vez, Trigo (1999), expone que,

la percepción consiste en desplegar todos los sentidos para poder captar los estímulos del exterior y dirigir la mirada hacia el mundo interior y esto implica un estado de disponibilidad en los planos cognitivo, motriz y afectivo. En consecuencia, desde el punto de vista didáctico la percepción supone crear un clima de calma, de escucha consciente y mirada activa, que ayudan al alumnado a tomar conciencia de uno mismo y de la realidad exterior, mediante ejercicios y actividades de relajación y de concentración. (p.4).

De igual forma, las investigaciones de Malchiadi (1998), citado en Dierssen (2016), demuestran que, “las experiencias emocionales provocadas en los procesos creativos pueden originar sensaciones agradables dando lugar a las ondas cerebrales alfa, relacionadas con la relajación, pero en un estado consciente de la mente” (p.20). Es decir, que la meditación, la observación del arte, así como su producción artística tanto de forma lúdica o académica, incrementan los pensamientos y emociones positivas bajando los niveles de estrés y disminuyendo las tensiones.

Asimismo, el estudio del arte y especialmente “las actividades plásticas visuales aportan a la salud psicológica y social. Se ha demostrado que aumenta la satisfacción vital y proporciona una vía de escape liberándose emocionalmente, las sensaciones positivas” (Dierssen, 2016, p.20).

En consecuencia, las diferentes actividades que se lleven a cabo con los futuros docentes, potenciarán el incremento de la capacidad de observación en estos, que a su vez, les servirá para detectar con mayor facilidad las fortalezas, debilidades y necesidades de su alumnado y en su defecto, conocerlos.

2. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Dicha propuesta se enmarca en la asignatura de Educación Plástica y Visual con los estudiantes del Título de Grado en Educación Primaria, y tiene como finalidad potenciar la retentiva u observación en el alumnado a través de la visualización, representación y relajación.

Según la Real Academia de la Lengua (RAE, 2017), la retentiva como adjetivo es el tiene “virtud de retener o que posee memoria” (parr.1), para acordarse de lo observado.

En las clases de arte, se suele utilizar la retentiva para fijar los detalles de las cosas, como líneas, formas, colores, etc. de una obra o de los modelos, contornos, arrugas, pliegues, etc., puesto que una de las cualidades que un artista debe tener más desarrollada es la capacidad de observación ante la realidad que le rodea. Esto, facilitará su representación pictórica o escultórica al poseer mayor cantidad de información. Para potenciar en estos estudiosos del arte, la capacidad memorística de la realidad u observación, se les realizan una serie de actividades que les hacen mejorar en sus apreciaciones. En estas actividades, una pieza clave es el tiempo, tanto para observar como para dibujar, que normalmente suele ser muy breve. Esto ayuda a adquirir agilidad mental en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, y tomando como referencia la importancia de la observación para un futuro docente, se ha planteado la siguiente propuesta didáctica, realizada en tres fases:

Fase 1ª. Visualización y representación: el alumnado observará una serie de imágenes, con un tiempo brevísimo de exposición, entre 30 y 60 segundos. Trascurrido dicho tiempo, el alumnado en silencio, deberá representar en un folio las imágenes visualizadas, intentando dibujar el máximo posible de detalles; o en su defecto nombrarlas.

Fase 2ª. Relajación: el docente llevará a cabo un ejercicio de relajación utilizando la respiración diafragmática, para que el alumnado pueda serenar la mente y el cuerpo.

Fase 3ª. Visualización y representación: el alumnado observará de nuevo el vídeo con un tiempo más lento de exposición, entre 60 y 90 segundos. Y nuevamente en silencio, representará las imágenes visualizadas o nombrarlas en otro folio diferente.

Una vez finalizadas las tres fases, los discentes harán una comparativa con ambos dibujos, para comprobar el incremento de la capacidad de observación, que normalmente suele ser mayor la cantidad de información que el cerebro registra tras un estado de serenidad.

CONCLUSIONES

La Educación Plástica y Visual ayuda a la formación integral y es clave en el desarrollo de la personalidad del discente, puesto que potencia la creatividad, la imaginación, aumenta la sensibilidad y despierta los sentidos del niño agudizando su percepción de la realidad.

A su vez, el profesorado debe conseguir un clima en el aula para potenciar la capacidad de observación mediante la práctica artística. Esto ayudara al conocimiento personal del alumnado.

Al mismo tiempo, el Real Decreto 126/2014, expone que los discentes expresan sus ideas, pensamientos y sentimiento a través de las actividades plásticas y que esto, contribuye al desarrollo de la libertad expresiva de los alumnos, haciendo de ellos en un futuro, profesionales creativos e innovadores.

Por otro lado, la cultura visual es entendida como la cantidad de imágenes que llegan al cerebro a través de la memoria sensorial, y asimiladas temporal o definitivamente mediante la memoria a corto o a largo plazo, para construir en la mente una composición de la realidad.

Finalmente, es esencial unificar la visualización, la representación y la relajación, como técnicas complementarias para el aprendizaje del futuro docente para potenciar la retentiva de este, puesto que es importante desarrollar la capacidad de

observación para conocer mejor a su alumnado y detectar posibles problemas dentro del aula.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2010). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.

Baddeley, A. (1984). *Su Memoria: Cómo conocerla y dominarla*. Debate.

Báez, C. (2010). *La Educación plástica hoy: pensamiento del profesorado y propuesta de intervención en la escuela primaria*. II Congreso Internacional de Didáctica 2010. Girona: Universidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/2763>

Cárdenas, R. M. (2012). *Arte y educación*. Recuperado de: <http://biblioteca.libertadores.edu.co:2095/docview/925765316/6DC71EB957534375PQ/7?accountid=48891>

Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad Cultural*. Arte. Barcelona: Paidós.

Dierssen, M. (2016). *El cerebro artístico. La creatividad desde la neurociencia*. Divulgación Dinámica. Programa de Formación. Arteterapia para la Intervención Socioeducativa y el Desarrollo Personal. Barcelona.

Domínguez, M.P. (2005). *Arteterapia: principios y ámbito de aplicación*. Divulgación Dinámica Programa de Formación. Arteterapia para la Intervención Socioeducativa y el Desarrollo Personal. Barcelona.

Dondis, D. y Beramendi J. (1990). *La sintaxis de la imagen*. Madrid: Gustavo Gili:

Guerrero, F. (2015). *El sentido de la reflexión en la formación docente. La observación*. Recuperado de https://www.academia.edu/14753162/La_observacion_docente

Guillén, P. (Mayo 2015). El arte en la Educación: Es educativo e instructivo referente a la enseñanza del arte. Recuperado de <https://pablogui.blogspot.com.es/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Orden 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. BOE-A-2015-738-consolidado. Núm. 25, de 29 de enero de 2015.

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

Morton, V.E. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. Colecciones Educarte. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. I. México: Fomento. Recuperado de: <http://200.23.113.50:8080/upn/handle/11195/235>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (17 de noviembre de 1999). Conferencia General, promoción de la educación artística, y la creatividad en la escuela en el marco de la construcción de una cultura de paz, trigésima Conferencia General de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>

Real Academia de la Lengua, (RAE, 2017). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=WH6ZHIv>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial de Estado, 52, 1 marzo 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Trigo, E (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: INDE

PRIMEROS AUXILIOS. UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

First aids. A necessity in teaching initial training

Inmaculada Barranco Cabezudo

Resumen

El presente trabajo consiste en una revisión sobre los accidentes más frecuentes que podemos encontrar en un Centro Escolar, así como la importancia de los Primeros Auxilios. Se concluye que los Primeros Auxilios son claramente necesarios en la formación inicial docente, ya que en muchas ocasiones, los profesores tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, presenciaron en el recinto escolar diferentes accidentes en los que, sin una formación adecuada, no sabrán cómo actuar correctamente, provocando el agravamiento de las lesiones.

Palabras clave: Formación inicial, accidentes, Primeros Auxilios.

Abstract

The present work consists in a review about the most frequent accidents that we can find in a School Center, as well as the importance of First Aid. It is concluded that First Aid is clearly necessary in initial teacher training, since in many cases, teachers of both Early Childhood Education and Primary Education, will witness on the School Center, different accidents in which, without proper training, they will not know how to act correctly, causing the aggravation of the injuries.

Keywords: Initial training, accidents, First Aid.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante una transición epidemiológica en los países denominados desarrollados, en los que las causas más frecuentes de mortalidad ya no se deben a enfermedades infecciosas clásicas, sino a enfermedades crónicas o enfermedades debidas a malos hábitos o conductas de vida, situándose los accidentes infantiles como la primera causa de mortalidad entre los menores de 15 años.

Según un estudio, publicado por UNICEF, más de 20.000 niños¹⁹ entre 1 y 14 años, mueren cada año por accidentes en los países industrializados. (UNICEF, 2001).

Entramos en una nueva etapa en la historia de la salud pública, en la que los problemas sanitarios requieren para su prevención un tratamiento educativo. Acuñándose el término de Educación para la Salud, que podemos definir como “Un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia orientado al conocimiento de sí mismo en todas las dimensiones, tanto individuales como sociales, y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva” (Perea-Quesada, 1992, p. 28).

Cada vez se toma más conciencia de la importancia de la educación para evitar accidentes, descartando el concepto de accidente como una consecuencia producto del azar o la mala suerte, estando convencidos de que su incidencia se puede disminuir drásticamente con una buena educación preventiva, que se preocupa por la salud colectiva.

1. ACCIDENTES: PREVENCIÓN Y PRIMEROS AUXILIOS

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define accidente como un “acontecimiento fortuito, generalmente desgraciado o dañino, independientemente de la voluntad humana, provocado por una fuerza exterior que actúa rápidamente y que se manifiesta por la aparición de lesiones orgánicas o trastornos mentales” (citado por Valdés, Ferrer y Ferrer, 1996, p.1), aunque es difícil precisar el concepto de accidente,

¹⁹ Por economía del lenguaje se utilizará el masculino genérico a lo largo de todo el escrito.

ya que éste se puede producir por una gran variedad de causas, circunstancias y las consecuencias de los mismos pueden ser desde muy leves a extremadamente graves. Lo que sí está claro es que la mejor forma de evitar un accidente es la prevención.

La prevención se define como las “medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (OMS, 1998, p.44).

Según la OMS en una reunión celebrada en Bélgica en 1958, muchos accidentes en los niños podrían evitarse si se tomaran medidas preventivas en base a la epidemiología, que consistiría en conocer las causas y los factores de riesgo que influyen en que tenga lugar un accidente; la legislación, que debe establecer medidas para conseguir un entorno seguro y la educación, considerando que el profesor tiene un rol preventivo inculcando buenos hábitos y modificando conductas mediante la enseñanza de principios de seguridad frente al riesgo. (OMS, 1998).

Aunque lo ideal es prevenir y evitar que los accidentes ocurran, la realidad es que éstos ocurren y se sitúan entre la primera causa de mortalidad en los menores de 15 años, por lo que es fundamental saber actuar ante un accidente, atención que se conoce como Primeros Auxilios.

Los Primeros Auxilios se pueden definir como “acciones calificadas que se realizan al momento de un incidente, accidente o manifestaciones de una enfermedad que comprometan la vida de una víctima o paciente, con el fin de disminuir las complicaciones hasta la llegada de un equipo especializado o hasta el transporte a un centro asistencial” (Silva, Masache y Ortega, 2014, p.15).

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales, LEY 31/1995, de 8 de noviembre, indica que “el empresario deberá analizar las posibles situaciones de emergencia y adoptar las medidas necesarias en materia de Primeros Auxilios”, además indica que “para la aplicación de las medidas adoptadas, el empresario deberá organizar relaciones que sean necesarias con servicios externos a la empresa, en particular en materia de Primeros Auxilios” (art 20, p.19).

Los Primeros Auxilios se rigen bajo unos principios de actuación básicos, los cuales nos permiten afrontar cualquier situación de riesgo que podamos encontrarnos.

Pero para ello se creó un protocolo, llamado PAS, que se debe seguir ante cualquier tipo de accidente, siglas que corresponden a las palabras, Proteger, Avisar y Socorrer.

Basándonos en las definiciones que recoge la Sociedad de Prevención de Asepeyo (2011, p. 6), proteger consiste en que, antes de atender a un accidentado, hay que valorar si la zona está fuera de cualquier peligro, tanto para el accidentado como para uno mismo; acto seguido debemos avisar a los servicios sanitarios, fijándonos siempre en el entorno para ser capaces de dar el mayor número de datos posibles sobre el accidente y la zona donde se ha desarrollado, e inmediatamente proceder a socorrer a la víctima, valorando el estado de la misma, es decir, si permanece consciente y si respira adecuadamente.

Se considera muy importante que toda persona tenga un mínimo de conocimiento de dichos principios para ser capaz de actuar correctamente y de la manera más eficaz y rápida, lo cual lleva a la disminución de riesgos y salvación de más vidas.

2. ACCIDENTES MÁS FRECUENTES EN EL CENTRO ESCOLAR

Según un estudio realizado por la Junta de Andalucía (2008), los accidentes más frecuentes que se producen en el Centro Escolar son, por orden de mayor a menor frecuencia: Las caídas y los golpes, tanto las producidas al mismo nivel debido a un mal estado de los suelos (brillantes, mojados...), obstáculos o mobiliario en disposición incorrecta, siendo éstas frecuentes en los patios de juego, gimnasio, pasillos y aseos, o bien las producidas a distinto nivel debido a un mal estado de las escaleras o presencia de obstáculos, siendo éstas frecuentes en los patios de juego o gimnasio; Los cortes y heridas, que pueden producirse por objetos punzantes o cortantes, o debido a una caída o a un golpe; Las quemaduras, que pueden producirse por fuego, objetos o líquidos calientes o por el sol; Las asfixias por cuerpos extraños o atragantamientos, que pueden producirse por la introducción de objetos pequeños en la boca (generalmente en niños de corta edad) o por atragantamiento con un alimento (cualquier edad), también podemos tener accidentes por introducción de cuerpos extraños en otros orificios como la nariz o los oídos; Electrocutión, se pueden producir por un mal estado de las instalaciones eléctricas o un mal uso de éstas; Intoxicaciones, pueden producirse por

ingestión de alimentos en mal estado o por productos tóxicos; Picaduras o mordeduras de animales, este tipo de accidentes es más frecuente que ocurra cuando se realizan salidas al aire libre. El profesorado debe enseñar al alumnado a respetar a los animales y no provocarlos, así como tomar precauciones (calzado adecuado, tapar alimentos para que no acudan insectos, usar repelentes de insectos, etc.) y por último los accidentes de tráfico, que pueden producirse en el entorno del Centro Escolar, por lo que el profesorado debe prevenir este tipo de accidentes con una buena educación vial así como con la estrecha vigilancia de los niños.

3. PRIMEROS AUXILIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DE ANDALUCÍA

Se pueden encontrar contenidos explícitos sobre Primeros Auxilios en los planes de estudios de Grado en Educación Infantil de Córdoba, en la asignatura Bases Biológicas de la Salud, impartida en segundo curso de dicho grado; Granada, en la asignatura Salud y alimentación en la infancia, impartida en segundo curso de dicho grado; Jaén, en la asignatura Educación para la salud: aspectos didácticos y psicológicos, impartida en segundo curso de dicho grado y Málaga, en la asignatura Salud, Higiene y Alimentación Infantil, impartida en segundo curso de dicho grado. No encontrándose contenidos explícitos sobre Primeros Auxilios en los planes de estudios de Grado en Educación Infantil de Almería, Cádiz, Huelva ni Sevilla.

En los planes de estudios del Grado en Educación Primaria de Andalucía no se encuentran de manera explícita contenidos sobre Primeros Auxilios.

Por lo tanto, solo podemos encontrar dichos contenidos en el Grado en Educación Infantil de 4 de las 8 provincias de la comunidad autónoma de Andalucía. Sin embargo son contenidos que los estudiantes consideran importantes para incluir o profundizar en sus planes de estudios, tal y como muestra un estudio realizado por Bejarano en 2015, en el que cuestionó y entrevistó a estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la comunidad autónoma de Andalucía, concretamente en el Grado de Educación Infantil cuando se les preguntó sobre los contenidos que incluirían o profundizarían en sus planes de estudios, la mayoría de los estudiantes consideraban en primer lugar la necesidad de formarse sobre Primeros

Auxilios y en el Grado de Educación Primaria también consideraban muy necesaria esta formación aunque priorizaban formarse en necesidades educativas especiales y en materias sobre la planificación en el aula.

4. CONCLUSIONES

El niño pasa la mayor parte de su tiempo en la escuela, por lo tanto, tal y como indica Alba (2015, p.90),

el docente puede verse involucrado en situaciones de peligro o accidente que precisan una asistencia primaria y básica para tratar de salvar la vida de la persona afectada, de ahí la importancia de que el docente sea formado en técnicas innovadoras y efectivas sobre Primeros Auxilios, ya que el personal sanitario cualificado difícilmente se encuentra cerca del centro educativo en el que sucedió el accidente.

Haciendo alusión a los propios centros escolares, Alba (2015) nos revela que “los accidentes infantiles conllevan un coste muy elevado en el consumo de servicios sanitarios y sus secuelas, pero muy pocos recursos se destinan a su prevención”. (p.90)

Por consiguiente, existen investigadores que nos clarifican la importancia de que la escuela posea los recursos necesarios para ser capaz de prevenir accidentes y de la importancia de la formación de los docentes en Primeros Auxilios.

Por ejemplo, Quinteros (s.f) resume este hecho diciendo que: “el ámbito educativo es el lugar indiscutible de la comunidad que debe organizarse para prevenir y atender las emergencias”. (p.2)

Tal y como se ha indicado anteriormente, más de 20.000 niños entre 1 y 14 años, mueren cada año por accidentes en los países industrializados. (UNICEF, 2001). También se ha evidenciado la baja formación en Primeros Auxilios de los docentes, lo que lleva a que las cifras, que se han expuesto anteriormente, no descendan.

Por lo tanto urge y es muy necesaria una buena formación en Primeros Auxilios en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

REFERENCIAS

- Alba, R. (2015). Educación para la salud en Primeros Auxilios dirigida al personal docente del ámbito escolar. *Enfermería universitaria*. 12 (2), 88-92. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90432308&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=400&ty=155&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=400v12n02a90432308pdf001.pdf
- Bejarano, P. (2015). *Motivación de los futuros maestros en las universidades andaluzas. Estudio comparado del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Junta de Andalucía (2008). *Accidentes infantiles. Tipología, causas y recomendaciones para la prevención*. Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Empleo.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. Boletín Oficial del Estado, 269, 10 noviembre 1995.
- OMS (2008). *La atención primaria de la salud. Más necesaria que nunca*. Ginebra: Ediciones de la OMS.
- Perea-Quesada, R. (1992). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/361/314>
- Quinteros, S. (s.f). Primeros Auxilios y seguridad para mi escuela y mi hogar. Recuperado de https://www.preveninos.com/files_proyectos/proy_331.pdf
- Silva, N., Masache, M. y Ortega, N. (2014). Manual técnico de Primeros Auxilios. Cruz roja. Recuperado de <http://www.cruzrojainstituto.edu.ec/pdf/Manual%20de%20Primeros%20Auxilios.pdf>
- Sociedad de Prevención de Asepeyo. (2011). Curso de formación en Primeros Auxilios. Recuperado de <http://www.unileon.es/intranet/prevencion/PrimerosAuxiliosAsepeyo.pdf>

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

UNICEF (2001). A league of child deaths by injury in rich nations. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/newsline/pr/2001/innocenti.htm>

Valdés, E., Ferrer, N. y Ferrer, A. (1996). Accidentes en los niños: un problema de salud actual. Revisión bibliográfica. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 12 (3), 1-3.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS AL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Educational practices for pupils at risk of social exclusion

Vázquez-Fernández, María Josefa

Universidad Pablo de Olavide

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

University of Pablo de Olavide

Department of Social Work and Community Service

mjvazfer@upo.es

Resumen

El objeto de estudio de la presente ponencia son aquellas prácticas educativas empleadas en diversos centros de formación profesional no reglada, expertos en la inserción sociolaboral de jóvenes provenientes del fracaso escolar y en riesgo de exclusión social, a través de itinerarios formativos compensadores de la desventaja educativa y social.

Se parte de la hipótesis de que los citados centros, mediante la puesta en práctica de determinados métodos de trabajo, hacen posible que el alumnado recupere la motivación por formarse y se implique activamente en un itinerario formativo para la inserción.

Mediante los resultados obtenidos se concluye que determinadas prácticas educativas diseñadas y adaptadas específicamente para este tipo de alumnado hacen posible que este, a pesar del abandono prematuro y fracaso escolar, se implique activamente en su propio proceso formativo, a la vez que logran cambios conductuales significativos que hacen posible su inserción sociolaboral.

Palabras clave: Prácticas educativas, fracaso escolar, exclusión social, rendimiento académico, formación compensadora.

Abstract

This paper aims to study those educational practices applied in several non-formal Vocational Educational and Training centres that are experts in the social and labour market integration of young people who suffers school failure and who are at risk of social exclusion. This is carried out by means of training pathways that compensate their educational and social disadvantages.

The initial hypothesis states that when these centres apply certain teaching methods, they enable pupils to regain their motivation on training and to get involved actively in a training pathway towards integration.

In conclusion, the obtained results prove that those specific educational practices have been designed and adapted specifically to this type of pupils. In spite of their early school dropout and academic failure, those educational practices enable these pupils to get involved actively in their own training process and, at the same time, to achieve significant behavioural changes that will make possible their social and labour market integration.

Key words: Educational practices, school failure, social exclusion, academic performance, compensation training.

INTRODUCCIÓN

En lo que respecta a la cuestión del denominado fracaso escolar, podemos afirmar que se trata de un asunto en constante debate, especialmente en las últimas décadas, generando numerosos foros de discusión tanto entre los profesionales del ámbito educativo como del mundo de la psicología, la pedagogía y numerosos investigadores que tratan de encontrar los orígenes de un problema que nos ha situado entre los países con mayores cifras de fracaso escolar dentro de la Unión Europea, intentando a la vez encontrar alternativas con las que reducir sus cifras y sus efectos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Marchesi (2003, p. 11), “el término fracaso escolar es inicialmente discutible, porque transmite la idea de que el alumno ‘fracasado’ no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad”. El autor aduce además que dicho término ofrece una imagen negativa del alumno, lo cual afecta tanto a su autoestima como a su autoconfianza, olvidando que también existen otros agentes involucrados, como, por ejemplo, la familia, el sistema educativo o la propia escuela, así como las condiciones sociales, todos ellos implicados en tal fracaso (Pânzaru y Tomitã, 2013), Fernández-Macías et al., 2013, Bronte-Tinkew et al., 2006; Esterle-Hedibel, 2006;; García et al., 2013; González-Pienda, 2003; Marchesi, 2003; Navarrete, 2007.

Otra concepción del fracaso escolar es la que sitúa a un importante número de alumnos bajo el epígrafe de abandono, entendiendo este como el caso de los alumnos entre 18 y 24 años que no completan algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en España significa el Bachillerato o los ciclos formativos de grado medio (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Generalmente, el término fracaso escolar suele estar restringido a la situación del alumno que, intentando alcanzar los objetivos mínimos planteados en la educación obligatoria, no lo consigue y desiste sin volver a intentarlo. En el caso español, se suele catalogar como fracaso escolar cuando el alumno no consigue finalizar la ESO, ni obtiene por tanto el correspondiente graduado. No entrarían a formar parte del grupo de alumnos con fracaso escolar quienes iniciando los cursos formativos de grado medio o el Bachillerato no logran superarlos.

Como es sobradamente conocido, existen jóvenes que abandonan siendo menores de edad, nada más cumplir la edad obligatoria de escolarización, sin haber alcanzado al menos la titulación básica, abandonando también algunos de ellos incluso antes de cumplir los dieciséis años, es decir, antes de la edad legal para finalizar la escolarización, por tanto sin haber podido obtener ningún tipo de titulación oficial o con una cualificación limitada, resultando semejante abandono la consecuencia, en muchos casos, de una trayectoria escolar dificultosa de desafección escolar; situación que tendrá serias consecuencias, considerando que, según González-Pienda, el bajo rendimiento o fracaso “lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten

en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social” (González-Pienda, 2003, p. 247). No debemos olvidar que, según el citado autor, cuando hacemos referencia al fracaso escolar, no nos referimos a alumnos torpes sino inteligentes, que no consiguen el rendimiento que se desea dentro de un tiempo determinado y establecido para ello, y como consecuencia se les califica como “malos estudiantes”.

En lo que se refiere al perfil del alumnado con fracaso escolar, a pesar de que existen algunas características y circunstancias comunes entre los jóvenes que abandonan, no podemos afirmar que exista un determinado perfil de alumnos que dejan los estudios, tal y como muestran diversos trabajos (Adame y Salva, 2010; Fernández et al., 2010; García et al., 2013).

No debemos olvidar tampoco aquellos factores personales y contextuales que condicionan el rendimiento escolar. A este respecto citamos las aportaciones de González-Pienda (2003), que dejan constancia de la existencia de una serie de condicionantes que constituyen un conjunto de factores acotados operativamente como variables, que podríamos agrupar en dos niveles, como son las de tipo personal y las contextuales, es decir, socioambientales, institucionales e instruccionales.

Respecto a las variables de tipo personal, digamos que se refiere a la inteligencia, aptitudes, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, edad y género del alumno, así como a otras variables motivacionales, como autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales, etc.

En cuanto a las variables socioambientales, se trata del estatus social, familiar y económico existentes en un medio lingüístico y cultural en el que se desarrolla el individuo, refiriéndose las variables institucionales a la escuela, las cuales incluyen los métodos de enseñanza, los contenidos académicos, las prácticas y tareas escolares y las expectativas de estudiantes y profesorado.

En definitiva pensamos que se debe aclarar que, cuando hablamos de este tipo de “fracaso”, nos referimos a un fenómeno cuyo análisis ha ido incorporando diferentes perspectivas, una vez constatado la correlación existente entre dicho fenómeno y otras dimensiones, tales como modelos pedagógicos, enseñanza dentro del aula y motivación

de los estudiantes, sistema educativo y organización institucional, analizando al citado fracaso escolar desde un nuevo punto de vista (Fernández, 2016).

Teniendo en cuenta que son muchas las variables que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico y que no todas influyen del mismo modo, las que conforman la dimensión cognitiva son las más utilizadas como las predictoras del rendimiento, puesto que las actividades y tareas escolares exigen la puesta en funcionamiento del proceso cognitivo. El citado autor afirma que “la relación entre capacidad y rendimiento no es estable ni uniforme en los diferentes niveles de escolarización” (González-Pienda, 2003, p. 249).

En definitiva, si nos atenemos a la argumentación del citado autor, basándose en aportaciones anteriores contrastadas, García y Pintrich (1994), podemos decir que “para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber hacerlo y poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) que permiten poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar” (González-Pienda, 2003, p. 251). Dicha motivación, ha sido seriamente dañada en el alumno que abandona el sistema escolar tras reiterados fracasos, teniendo dificultades para recuperarla de nuevo.

Insistiendo en la influencia de la implicación familiar sobre los resultados académicos de los hijos, según aportaciones que, desde un enfoque contextualista, vienen transmitiendo desde hace algunas décadas destacados investigadores (Hokoda y Fincham, 1995; Patrikakou, 1996; González-Pienda, 2003), dejan constancia de la importancia que ejercen las condiciones familiares en las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el momento de aprender y de rendir en el ámbito académico, afirmando que las actuaciones paternas pueden favorecer o dificultar el rendimiento de los hijos. Si bien esta relación es más indirecta que directa, según Reynolds y Walberg (1992) y Shumow, Vandell y Kang (1996), citados por González-Pienda (2003). De lo que no queda duda es de la influencia que el proceso de socialización en la familia ejerce sobre las características cognitivas de los hijos, debido al papel que juegan las pautas recibidas en dicho proceso. A este respecto, profundizando sobre el papel que juega la implicación de los padres en la educación de

los hijos, encontramos que González-Pienda et al. (2002) y Hokoda y Fincham (1995), los cuales concluyen a partir de sus investigaciones que, efectivamente, diferentes conductas de los padres influyen en el autoconcepto, motivación, concentración, actitud y esfuerzo de los hijos, asegurando que estas variables, que sensibilizan al estudiante hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, e inciden fuertemente sobre el aprendizaje y rendimiento, son consideradas como factores determinantes.

En definitiva, los padres siguen siendo el referente primordial para la socialización de sus hijos a través de la transmisión de valores, normas, creencias, actitudes y comportamiento.

El ámbito familiar, supone un espacio en el que se cubren necesidades psicológicas de niños y adultos, tales como, el afecto, la tolerancia, la aceptación mutua, el crecimiento personal, el equilibrio emocional y el amor, dado que se trata de un contexto de familiaridad y confianza en el cual, se adquiere e intercambia opiniones sentimientos y afectos (González-Pienda, 2009).

Desde la perspectiva psicosocial, el origen del éxito y el fracaso escolar, habría que buscarlo fuera del sistema educativo, indagando en aspectos relacionados con el factor cultural del entorno familiar, la interacción en la familia y las prácticas educativas, dado la influencia que ejercen especialmente en las estructuras mentales que pueden propiciar u obstaculizar el rendimiento, actitudes competitivas y la motivación para el éxito (Serrano y Rodríguez, 2016).

Por otra parte, diversos estudios sostienen que el rendimiento escolar está asociado a las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno ha desarrollado en su familia con las que puede organizar tanto la información que tiene acerca del mundo, como el lenguaje, su razonamiento, la perseverancia en el trabajo, la motivación, etc., habilidades que influyen en un adecuado rendimiento académico (Martínez, 1992, citado por Serrano y Rodríguez, 2016).

En definitiva, familia y educación, son dos ámbitos destinados a colaborar, que requieren el esfuerzo de ambas entidades para generar desde cada una, las mejores condiciones para el estudiante, considerando que el proceso escolar es influenciado por las circunstancias que se presenten en la familia. Es decir, “el contexto familiar es determinante” de tal manera que “el bajo rendimiento académico y las actitudes

disruptivas que pueden llegar a mostrar algunos estudiantes en el aula, son en muchas ocasiones, la punta del iceberg, es decir, la parte visible de contextos familiares por los que está atravesando el menor” (Serrano y Rodríguez, 2016, p. 237).

El término exclusión, incorporado al contexto social, aparece en Francia en los años sesenta, englobando a diferentes realidades sociales. Más tarde, en los años 80, el concepto de exclusión social se asoció a otras situaciones, que formaban parte de lo que en aquellos años se denominó “nueva pobreza”, para generalizarse con posterioridad tanto en el contexto académico como en el resto de la población.

A pesar de la “fuerza” con la que el término se implanta en Europa, aún hoy existen divergencias y diversas interpretaciones y asociación a otros términos tales como marginación, pobreza, privación, etc. La aparición del término *exclusión* en el espacio de las políticas sociales europeas condujo incluso en su día a divergencias y a algún tipo de confusión, teniendo que definirse de tal forma que justificase la necesidad de cambiar el término y de emplearlo en lugar de los que hasta entonces se habían empleado, tales como marginación social o pobreza.

Fue la Comisión Europea quien en los años ochenta sustituyó el término *pobreza* por el de *exclusión*, intentando con ello suprimir la visión economicista dada hasta entonces al concepto de pobreza, asociándola exclusivamente a la carencia de recursos económicos (Laparra et al., 2007). Fue a partir de entonces cuando el concepto de exclusión llega a extenderse por Europa, incluyendo tres aspectos fundamentales como son “su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual” (Laparra et al., 2007, p. 27).

Cuando hablamos de la exclusión social no nos referimos exclusivamente a un término, sino a las condiciones de vida de las personas, donde se ven afectadas al menos tres dimensiones, como son la dimensión económica, referida a la participación en el sistema productivo, es decir, al empleo, a los ingresos económicos; la dimensión social, referida a las relaciones sociales y familiares, y la participación en los sistemas de bienestar público, como la educación, sanidad y vivienda digna.

Una aportación importante al respecto es la que hizo en su día Byrne (1999), afirmando que el término *exclusión* significó un paso positivo, ya que al utilizarlo se prescindió de términos más estigmatizantes o despectivos, tales como clase marginal.

Desde su punto de vista, el hecho de añadir al término *exclusión* la palabra *social* implica que la exclusión repercute en el ámbito social, puesto que afecta a algunos de sus miembros (Byrne, 1999).

Diversas investigaciones ayudan a comprender que la exclusión social no es un hecho puntual y aislado en la vida de las personas, sino que constituye todo un proceso que, de manera progresiva, las va desplazando y alejando paulatinamente de su situación de integración. En dicho proceso se distinguen varios estadios, dependiendo de la intensidad con la que sucede este: “desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves” (Laparra et al., 2007, p. 29), en las que se van acumulando dificultades en diversos ámbitos (formativo, laboral, sociosanitario, económico, relacional y habitacional), así como de limitación de oportunidades de acceso a mecanismos de protección (Subirats et al., 2004; Subirats, Goma y Brugué, 2005b).

Desde una perspectiva multidimensional de la exclusión, podemos decir que existen diferentes aspectos que conducen a los individuos hacia semejantes situaciones:

- Falta de ingresos o pobreza económica que, dependiendo de su intensidad y duración, puede ser causa de exclusión.
- Dificultades de acceso a la vivienda, factor común en las situaciones de exclusión.
- Desempleo, clara circunstancia causante de pobreza y exclusión, especialmente cuando sus efectos no se pueden minimizar mediante las prestaciones por desempleo o el apoyo familiar.

“La característica más importante de la exclusión social es que los problemas están relacionados, mutuamente reforzados y pueden combinarse para crear un complejo y vertiginoso círculo vicioso” (SEU, 2001, p. 155). A este respecto, resulta clarificador el análisis multidimensional que insiste en la importancia de que incidan distintos factores de desigualdad interrelacionados, dejando claro que, cuando hablamos de los factores de exclusión social, nos referimos a la combinación de varios elementos de desigualdad acumulados, tales como desempleo desprotegido, enfermedad o discapacidad, muy bajo nivel de formación, falta de experiencia laboral, pobreza severa, analfabetismo,

aislamiento relacional, precariedad económica asistida y dificultades económicas en el hogar (Subirats, 2004).

Laparra (2002), cuando en su día utilizó determinados indicadores, añadió también otro que juega un papel primordial en el proceso de exclusión de los individuos, como son las conductas anómicas o conductas inadecuadas y carentes de normas, puesto que influyen negativamente en las trayectorias de las personas hasta conducirlos a situaciones de vulnerabilidad y precariedad económica, que de manera progresiva pueden conducirlos a la pobreza y a la exclusión.

Por otra parte, para comprender determinadas conductas positivas o anómicas de los niños, es preciso tener en cuenta la influencia que ejerce el contexto familiar, especialmente en los primeros años de vida, lo cual reflejará posteriormente sus consecuencias, tanto en el ámbito social como académico. Existe una estrecha relación entre funcionamiento familiar y rendimiento escolar. Desde sus primeros años de vida, el niño recibe del núcleo familiar sus primeras instrucciones, se alienta del afecto que recibe y aprende valores, hábitos y normas de conducta, mientras que la escuela complementa cuanto recibe, proporcionando los conocimientos para una formación integral (Serrano y Rodríguez, 2016).

Cabe señalar que la trayectoria más frecuente es aquella en que la vulnerabilidad conduce hacia la exclusión social, que se surge en familias donde los padres han tenido una situación relativamente estable o algo vulnerable, pero los hijos han padecido situaciones tales como fracaso escolar, empleo precario y procesos que les han llevado hacia la exclusión.

Es evidente que los problemas de mayor incidencia sobre la población en situación de exclusión social son los relacionados con el empleo, la vivienda y la salud (Informe FOESSA, 2014), de ahí la importancia de cualquier tipo de esfuerzo orientado a aumentar los niveles formación de los individuos y su inclusión en el mercado laboral, teniendo en cuenta que la tasa de paro suele estar asociada al grado de formación obtenido

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se llevó a cabo en cinco fases distintas: 1) preparación del trabajo de campo; 2) realización de las entrevistas y de los cuestionarios; 3) transcripción y posterior análisis de las entrevistas; 4) análisis de los cuestionarios; 5) redacción de resultados y conclusiones.

En cuanto a la muestra, esta ha sido extraída de diversos tipos de población o grupos: los 93 jóvenes encuestados, es decir, los alumnos en formación, y 21 entrevistados (18 profesionales pertenecientes a dichos centros, entre los que se encontraban los directores de cada centro y los formadores, tales como monitores de taller para la formación laboral, profesores de formación académica, que en algunos centros a su vez ejercen también como educadores, y 3 exalumnos, cuyas entrevistas tuvieron una duración de entre 45-60 minutos).

En cuanto al perfil de los jóvenes encuestados, se trata de jóvenes de ambos sexos, 80,7% varones y 19,3% mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, sin cualificación laboral y en un 70,65% sin cualificación académica, puesto que abandonaron el sistema escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria y sin obtener por tanto el graduado en ESO.

Para los encuestados se utilizó un cuestionario a modo de cuadernillo anónimo para garantizar la confidencialidad y la libre expresión de los participantes, que era de tipo mixto e incluía dos clases de preguntas: mayoritariamente cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones, mediante las cuales los encuestados pudiesen responder de manera sencilla y concreta; y otras preguntas abiertas, orientadas al estudio de diversos aspectos, relacionadas fundamentalmente con sus trayectorias escolares, sus motivaciones y planteamientos de vida de cara al futuro, así como su valoración personal del tipo de proyecto formativo del que participan, de tal manera que los participantes pudiesen expresarse con libertad y aportar la mayor información posible. Desde esta perspectiva, y con el objetivo de ahondar en la trayectoria escolar de los participantes, el cuestionario incluía en la parte final una redacción con un único título para todos, de tal forma que permitiese centrar el trabajo en un único tema, como era el de contar con total libertad sus vivencias durante la etapa de secundaria.

A partir de la técnica del cuestionario, empleado para el abordaje de variables relacionadas con el perfil de los destinatarios de la inserción sociolaboral, su entorno familiar y socioeconómico y, especialmente, sus trayectorias escolares, variables todas ellas de vital importancia para poder llevar a cabo un análisis riguroso de ambas dimensiones y comprender en su verdadera magnitud las aportaciones hechas por el profesorado.

Es preciso destacar que el estudio cualitativo a partir de las entrevistas es el núcleo o parte central de la investigación, si bien se ha realizado de forma complementaria un análisis de tipo cuantitativo a partir de la técnica del cuestionario, empleado para el abordaje de variables relacionadas con el perfil de los destinatarios de la inserción sociolaboral, su entorno familiar y socioeconómico y, especialmente, sus trayectorias escolares, variables todas ellas de vital importancia para poder llevar a cabo un análisis riguroso de ambas dimensiones y comprender en su verdadera magnitud las aportaciones hechas por el profesorado.

El análisis cualitativo ha permitido el acercamiento con mayor profundidad a la realidad de los jóvenes de la muestra, así como la constatación o no de las hipótesis planteadas, siendo fundamentales las aportaciones directas de los entrevistados.

En cuanto al tipo de entrevistas, estas fueron abiertas, semiestructuradas, con una guía de preguntas que facilitasen mantener una línea argumental y poder centrarse en el tema de investigación mediante las variables estudiadas con cada grupo de entrevistados.

RESULTADOS

Trayectorias escolares de los alumnos participantes en el estudio

Los jóvenes de los que se ha ocupado el estudio fueron perdiendo a lo largo de sus respectivas trayectorias académicas el interés por la actividad escolar, hasta el punto de abandonar la enseñanza secundaria obligatoria sin haber completado los cuatro cursos, abandonando un 42,17% en segundo curso, un 26,51% en tercero y sin haber obtenido el título de Graduado en ESO el 70,65%, llegando incluso a abandonar el 30,59% con 13, 14 y 15 años, abandonos prematuros que se dan contraviniendo la normativa vigente en España que mantiene la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años.

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

Nos encontramos, por tanto, un grupo de alumnos de entre 16 y 24 años en el cual el 70,6% carecen de la titulación básica o graduado en Secundaria, resultando que la falta de titulación se concentra mayoritariamente en los encuestados de 16 a 19 años, de manera especial entre los de 16 y 17.

La gran mayoría de estos jóvenes no solo abandonaron la escuela de manera prematura, sino que el nivel académico con el que la dejaron era extremadamente bajo e inferior al que correspondería a los cursos estudiados y a la edad de abandono, teniendo un nivel académico que más bien corresponde a los últimos cursos de primaria (4º, 5º y 6º), por lo que sus posibilidades para acceder al mercado laboral son escasas.

En lo que se refiere al curso en el que abandonan, predomina el 2º curso de la enseñanza secundaria (ESO), con un abandono de 42,17%, seguido de un 26,51% en los cursos de 3º y 4º.

Con respecto a las dificultades escolares, durante la enseñanza secundaria el 70,1% repitió los dos primeros cursos, siendo entonces cuando los alumnos decidieron abandonar, tras repetir curso sin haber aprobado, debido a los frecuentes suspensos.

En cuanto a datos escolares precedentes a la enseñanza secundaria, destaca el hecho de que el 50% también repitió curso durante la etapa de primaria, fundamentalmente a partir de 4º curso, siendo un 41,67% de alumnos los que repitieron en 4º, 5º y 6º.

Al abandono definitivo precede un absentismo casi crónico, siendo un 9,6% de jóvenes los que faltaban a clase hasta varios días a la semana durante la enseñanza primaria, ascendiendo al 37,3% en la etapa de secundaria.

El porcentaje de jóvenes que suspenden durante la enseñanza primaria es de un 45,1%, convirtiéndose durante la enseñanza secundaria en un 79,6%, es decir, que el número de suspensos se incrementa en la etapa de secundaria en un 34,5%. Además, el 51,6% abandona porque le costaba estudiar y el 45% porque los estudios no le gustaban, existiendo un 16,7% de absentismo escolar ya desde la etapa de primaria, llegando a alcanzar en la etapa de secundaria un 52,3%. Asimismo, un 54,2% de estos jóvenes carecen de hábito de estudio de manera sistematizada, porcentaje que en la etapa de secundaria se convierte en un 86,4%.

Tabla 1.

Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria y secundaria

Realización de tareas escolares en casa en la enseñanza primaria		Realización de tareas escolares en casa En la enseñanza secundaria	
Todos los días	45,8%	13,6%	Todos los días
Algunos días	32,5%	38,3%	Algunos días
Nunca	21,7%	48,1%	Nunca

Fuente: elaboración propia.

Durante la etapa de enseñanza primaria, los alumnos que realizaban los deberes en casa todos los días eran el 45,8%, solamente algunos días los hacían el 32,5% y no los hacían casi nunca el 21,7%. En dicha etapa, los alumnos que repitieron curso ascienden a un 50%, fundamentalmente en los cursos de 4º, 5º y 6º.

En cuanto a la etapa de secundaria, estos comportamientos tienen un cambio significativo, de tal modo que un 13,6% del alumnado solía hacer los deberes todos los días; un 38,3% solamente las realizaba algunos días y el resto, es decir, el 48,1%, afirma no realizarlas nunca.

Es evidente el cambio que se da entre ambas etapas educativas en lo referente a la realización de las tareas escolares en casa, resultando que, si bien en la enseñanza primaria ya existe casi un 22% de alumnos que no las realizan nunca, al llegar a la secundaria el porcentaje asciende a 48,14% puesto que cerca de la mitad de los encuestados, en dicha etapa, no hacía nunca las tareas encomendadas por el profesorado. Si a esto añadimos el 38,3% de alumnos que solamente las hacían algunos días, nos encontramos con que el 86,44% de estos jóvenes tenían dificultades con la realización de los deberes escolares en casa en la etapa de secundaria, frente al 54,53% que las tuvieron durante su etapa en primaria, lo que deja patente que un importante porcentaje de alumnos, desde el inicio de sus estudios, además de que no asistían diariamente o con normalidad a clase, tampoco realizaban asiduamente las tareas escolares en casa, si bien es cierto que ambos aspectos se ven empeorados en la etapa de secundaria. A este respecto, cabe señalar que, durante la ESO, el 43,8% del alumnado necesitó apoyo escolar personalizado a través de los grupos de diversificación

curricular, dados los problemas y dificultades que tenían, dificultades que, según los datos obtenidos, el 24,4% de ellos venían padeciendo desde la enseñanza primaria, aunque para la gran mayoría (73,2%) los problemas aparecen en la secundaria.

Tabla 2.

Asistencia a clase y realización de tareas escolares en casa durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria

Etapa de enseñanza primaria		Etapa de enseñanza secundaria	
Asistencia a clase		Asistencia a clase	
Nunca faltaba a clase	83,3%	47,7%	Nunca faltaba a clase
Faltaba a clase un día a la semana	7,1%	15%	Faltaba a clase un día a la semana
Faltaba a clase varios días a la semana	9,6%	37,3%	Faltaba a clase varios días a la semana
Realización de las tareas escolares en casa		Realización de las tareas escolares en casa	
Todos los días	45,8%	13,6%	Todos los días
Algunos días	32,5%	38,3%	Algunos días
Nunca	21,7%	48,1%	Nunca

Fuente: elaboración propia.

Los jóvenes implicados en el presente trabajo, cuentan con un escaso nivel de estudios, teniendo en cuenta que el 70,65% carece de la titulación inicial o graduado en ESO, ya que abandonaron los estudios de manera prematura –un 30,58% antes incluso de cumplir los 16 años–, sufriendo un fracaso escolar extremo, en el sentido de que carecen de conocimientos instrumentales básicos que se supone deberían haber adquirido durante la etapa de la enseñanza primaria y secundaria.

Para estos alumnos, tener que asistir a clase llegó a convertirse en algo insoportable, que trataron de sobrellevar a base de absentismo e intentando matar el tiempo mediante travesuras, escuchando música, dibujando o durmiendo en los asientos del final del aula. “Me sentaba en lo último”, nos dice una de las entrevistadas; “es que me mandaban los profesores a lo último. ‘Tú, como no quieres hacer nada, a lo último’”

(DP 24:40 EP); este último lugar lo ocupaban, según ella, al menos quince de sus compañeros de clase. “Yo te puedo hablar de mí”, prosigue, “yo me sentaba en la silla y me daban las tres de la tarde. Miraba el reloj, pensaba ‘pues yo me voy ya’, de todas maneras me ponían falta, y me iba” (DP 24:43 EP). “Me iba porque me aburría; porque como tampoco había allí una motivación...” (DP 24:44 EP).

Cambios más significativos en el alumnado que asiste al centro de formación

- A pesar del historial académico de los alumnos y de haber abandonado sin finalizar los estudios, su paso por el centro de formación ha hecho posible que recuperen la motivación por los estudios, teniendo en cuenta que el 57% manifiesta en el momento de la encuesta su decisión de esforzarse para alcanzar el graduado en secundaria. “Cuando empiezan a tener éxito, -afirma uno de los profesores-, claro que se interesan en todos los niveles, tanto teórico como práctico; se pasa de un desinterés absoluto a que se les despierten ciertas inquietudes” (DP 17:87 EP).
- Descubrimiento de las capacidades personales, es decir, poder reconocer que, efectivamente, son capaces de estudiar, de adquirir nuevos conocimientos y competencias, aunque ellos las hayan negado a diario durante mucho tiempo, lo cual les va motivando para aceptar nuevos retos y para cambiar su actitud de miedo frente a los estudios por una de implicación y entusiasmo. Ellos mismos lo comentan: “la de cosas que hemos aprendido aquí que en el instituto nos costaba tanto” (DP 16:32 EP).
- Conseguir mayor formación académica y profesional para el empleo, así como una formación humana, a través de la cual han aumentado su empleabilidad y con ello las posibilidades de optar a un puesto de trabajo.
- “Haber adquirido ciertas habilidades a la hora de ponerse a estudiar –afirma otro de los profesores–, les facilita el bajar la barrera frente al estudio. En cierta manera, que no se sientan incapaces, torpes...” (DP 17:63 EP).
- Establecimiento de objetivos y metas. Los alumnos, en la medida en que van avanzando, van planteándose progresivamente metas a nivel personal, como, por ejemplo, ir adquiriendo un mayor autocontrol de sus emociones e ir alcanzando los objetivos de formación planificados. Esto es importante si se tiene en cuenta

su baja autoestima y sus dificultades al inicio de la formación para plantearse cualquier clase de objetivo.

- Aceptación y asunción de normas. Aunque al principio a los alumnos les cuesta asumir las normas establecidas, una vez transcurridos los tres o cuatro primeros meses, acaban aceptándolas y asumiéndolas, así como la disciplina establecida.
- Mejora de actitudes y conductas. De manera concreta según se nos dice, los jóvenes, después de un tiempo formándose en el centro, comienzan a ser más ordenados y a aprender a convivir de manera más pacífica. “Los padres y madres nos dicen que han cambiado. Empiezan a recoger sus cuartos, a no tener peleas entre los amigos” (DP 13:62 EP).
- Recuperación de la autoestima. Esto lleva consigo que adopten una actitud más positiva, lo cual juega un papel primordial de cara a su inserción sociolaboral, teniendo en cuenta que tanto la inseguridad como el autoconcepto negativo que se había instalado en ellos ha tenido serias consecuencias sobre sus vidas.

Claves metodológicas empleadas en los centros de formación

- Formación flexible que permite diseñar itinerarios formativos para cada alumno, adaptado a la evolución de cada uno. Es decir, el proceso del alumno está por encima de programaciones y calendario académico, teniendo en cuenta que, además es preciso abordar, además de las necesidades académicas, otras de tipo humano.
- Grupos reducidos, compuestos generalmente por 10-12 alumnos. Nunca superior a 15.
- Se imparte un tipo de formación eminentemente práctica, mediante la cual, se adquiere el conocimiento teórico a través del trabajo práctico en el taller y trasladado a la realidad, puesto que la teoría está aplicada a la formación laboral para que ellos puedan descubrir la utilidad que tiene aquello que aprenden y descubran su proyección práctica.
- Prácticas tutorizadas en empresas: Esta actividad supone una de las estrategias más relevantes empleadas en los centros de formación, puesto

que quienes las realizan encuentran más oportunidades de empleo que aquellos que no las hacen.

- Uno de los métodos empleados, cuya finalidad es despertar en el alumnado la motivación por aprender es que este se implique activamente en la tarea y en los objetivos planificados. Esto es posible si la propuesta formativa parte de su centro de interés y de sus objetivos.
- Enfoque integral de las acciones: Ésta incluye y aborda las distintas necesidades que el alumnado plantea, es decir, no se trata de impartir solamente determinados conocimientos, sino de actuar sobre situaciones y necesidades con los que el alumnado llega al centro, motivo por el cual, el equipo profesional implicado está formado por profesionales de diversas disciplinas, tales como profesores, monitores especialistas en las profesiones en las que se capacita, trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y pedagogos, todos ellos activamente comprometidos con una labor prioritariamente educativa.
- Establecimiento de itinerarios personalizados, que consisten en trabajar con cada persona según su grado de formación, prioridades, capacidades y limitaciones, de modo que la persona oriente sus acciones para la inserción de manera realista y objetiva.
- la confianza que el profesorado deposite en el alumnado, de tal forma que esta confianza sincera, es capaz de cambiar la actitud inicial de rebeldía o pasividad con la que estos jóvenes suelen llegar al centro por una actitud colaborativa.
- Las expectativas positivas que el profesorado tenga sobre sus alumnos, así como la cercanía y el afecto que muestre por ellos, constituyen una de las estrategias con mayor capacidad de generar cambios positivos contundentes y hasta radicales a nivel de actitudes y conductas.
- La escucha activa por parte del profesorado, el ambiente de familia, valorar a cada persona enfatizando sus aspectos positivos, dinamizar y poner de relieve lo mejor de cada uno, demostrándole así que se le valora y aprecia.

- Dar al cada alumno la responsabilidad y el protagonismo sobre su vida, poniendo así de manifiesto que se confía en él.

Digamos que se trata de un programa fundamentalmente educativo que transmite al joven no solo conocimientos técnicos para ejercer un determinado oficio, sino habilidades, pautas y valores para poder desarrollarse y desenvolverse como persona, tanto a nivel social como en el ámbito laboral.

Existen evidencias ya publicadas, cuyos datos son complementarios de esta investigación, de que este perfil de jóvenes, a pesar de la trayectoria de fracaso escolar vivida y de las carencias académicas y personales que acumulan, pueden superarlas y alcanzar su inserción sociolaboral si para su formación se emplean métodos específicos que contemplen el nivel de necesidades particulares, así como sus potencialidades, intereses y posibilidades, mediante itinerarios flexibles y adaptados a la situación de cada uno en particular.

CONCLUSIONES

De cara a facilitar y proporcionar nuevas oportunidades a alumnos que provienen del abandono y del fracaso escolar, los centros alternativos de los que nos hemos ocupado en el estudio cuentan con una metodología de intervención que es específica y adaptada al perfil del alumnado, contemplando el trabajo eminentemente práctico, aplicado a la cotidianidad y orientado a descubrir la utilidad de cuanto se aprende, teniendo en cuenta que “se aprende lo que se hace” (García y Moreno, 2008, p. 7).

Los elementos estratégicos de los que se compone la metodología empleada, que podemos denominar como *educativos*, en tanto que van más allá de la tarea específica de enseñar, puesto que abordan también otras áreas y aspectos humanos, convirtiendo el método de enseñanza-aprendizaje en un tipo de actuación específica con la que es posible despertar en el alumnado la motivación por retomar el camino formativo y de desarrollo personal.

Además, la metodología empleada incluye otros componentes y valores mediante los cuales se forma y educa, aspectos que influyen eficientemente y suscitan la motivación e implicación por parte del alumnado, entre los que se encuentran las

expectativas positivas por parte del profesorado, el interés que manifieste por él, la confianza depositada al creer en sus capacidades y posibilidades de cambio, la cercanía y afecto demostrados.

La clave o secreto para que el alumno con una experiencia negativa de aprendizaje se implique en su proceso formativo y recupere la motivación, no radica tanto en los contenidos que se enseñen, sino en el cómo se le transmitan, es decir, en el método, teniendo en cuenta además que el aprendizaje nunca constiuya una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo realista, asequible, alcanzable, que proporcione una experiencia gratificante y exitosa, tal y como algunos expertos en la materia vienen recomendando desde hace tiempo (García y Moreno, 2008; Manzano, 2005; Marchesi, 2003).

Los resultados expuestos demuestran que la experiencia positiva vivida en un entorno educativo gratificante, donde aprender no es un reto inalcanzable sino un objetivo posible, se encuentra en la raíz del nuevo interés por aprender al que llega este tipo de alumnado.

Desde la perspectiva que nos concede lo expuesto hasta el momento, podemos sostener que, a pesar de que existan alumnos que fracasan en los estudios, es posible que vuelvan a motivarse por ellos, a pesar del hartazgo y desmotivación con los que llegaron a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación alternativa, capaz de minimizar las consecuencias destructivas de dicho fracaso y de evidenciar sus múltiples capacidades y posibilidades de avanzar.

REFERENCIAS

- Adame, M. T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa. El caso de Baleares. *Revista de educación*, 351, 185-210. Madrid.
- Byrne, D (1999), *Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A. y Carrano, J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of family Issues*, 27(6), 850-881.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, (30), 41-65.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Rivière Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación “La Caixa”. (Colección Estudios Sociales Nº 29).
- Fernández Enguita, M. (2001). La escuela a examen. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2016). Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (1), 254-262.
- Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J. y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150-164.
- Fundación FOESSA, Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada. (2014). Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social. Avance de resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales. Madrid: Cáritas.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 4 (14), 853-860.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 7(8), 247-257.

- González-Pienda. (2009). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende. Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, 2-24.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Laparra, M. (2002). Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de la exclusión: El caso de Navarra en el contexto español de precariedad integrada. En *La última red de protección social en España*. Plan Nacional de I+D. Unidad de Políticas comparadas (CSIC).
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Perez-Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003. Fundación Alternativas.
- Martínez González, R. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *AULA ABIERTA*, 60, págs. 23-40.
- Navarrete, L. (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Injuve).
- Pânzaru, C. y Tomitã, M. (2013). Parent involvement and early school leaving. *Cercetare și interventie social*, 40, 21-36.
- SEU (2001): Preventing Social Exclusion, Social Exclusion Unit: 82, London.
- Subirats, J. (Dir.). (2004). Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación "La Caixa". (Colección Estudios Sociales N° 16).
- Patrikakou. E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents With learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.

- Reynolds, A.J., & Walberg, H.J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Serrano, B. y Rodríguez, M. P. (2016). La familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*, 7 (1), 235-255.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P. y Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Colección Estudios Sociales, 16. Fundación “La Caixa”.
- Subirats, J., Gomá, R. y Brugué, J. (Coords.). (2005). (Análisis de los factores de exclusión social. *Documentos de Trabajo*, 4. Fundación BBVA.
- Shumow, L., Vandell, D.L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

Parent involvement in learning communities

Adelaida Montes Pérez

adelaidamonper@gmail.com

Universidad de Córdoba

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la participación de las familias en Comunidades de Aprendizaje.

La metodología de tipo crítica, me ha permitido analizar, describir y reflexionar sobre el tema tratado. La participación de la familia es beneficiosa para el alumnado de las diferentes etapas educativas, ya que mejora el rendimiento académico de este y la convivencia en el centro escolar. Esto es el resultado de una comunidad educativa abierta a todas las personas, las cuales ayudan a mejorar la recepción de valores tales como la solidaridad y el respeto. Además, acrecienta el aprendizaje fortaleciendo los lazos entre familia-alumnado y familia-profesorado, formando parte del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión educativa; participación de la familia

Abstract

The aim of this investigation has been analyzed parent involvement in learning communities.

The critical methodology has let me to analyze, describe and think about subject treated. Parent involvement is beneficial to students of different educative phases, so it improves academic performance and coexistence of school. This is the result of educational community opens to everybody, who help to improve learning values as solidarity and respect. Although it increases learning strengthening ties between family-students and family-teachers, which is part of leaning process.

Keywords: Inclusive Education; parent involvement

INTRODUCCIÓN

Llevar a cabo una práctica inclusiva en el centro educativo es romper con todos los esquemas hasta ahora impuestos por un sistema tradicional, en el que prima la homogeneidad y se intenta separar a los alumnos²⁰ según sus capacidades. “Cada escuela debería crear y fortalecer en cada estudiante y en su comunidad, un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser” (Figueroa y Muñoz, 2014, p. 181).

Transformar la escuela desde una perspectiva inclusiva conlleva la creación de culturas y políticas inclusivas (Muntaner, 2010). Es decir, construir una escuela en la que participe toda la comunidad educativa como es el profesorado, familias, alumnado y agentes externos dando protagonismo a todas las voces del centro, ya que todos y todas son cómplices para crear una educación de calidad. La educación es un bien común en el que todas las personas tenemos cabida, nadie puede ser excluido, contribuyendo al desarrollo integral de la persona, y por tanto de la sociedad.

²⁰ Por economía del lenguaje utilizaremos el masculino genérico a lo largo de todo el trabajo

Para poder ser escuela inclusiva debemos tener en cuenta seis puntos (Sapon-Shevin, 2013) la cooperación, la inclusión, la valoración de las diferencias, el fomento de la valentía para eliminar la exclusión y la creación de un ambiente seguro.

Como señalan estos puntos, debemos crear una comunidad educativa en la que cada sujeto que la integra se sienta seguro y valorado. Esto se debe tener en consideración en las prácticas educativas de centro, por tanto todo el equipo docente debe estar concienciado de su papel como agente pedagógico, colaborando tanto con las familias y el alumnado, como con las demás instituciones, favoreciendo el logro educativo de cada uno de los discentes y construyendo una comunidad sólida.

La importancia de cada uno de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa y su contribución a la mejora educativa de la enseñanza-aprendizaje, hace tener en consideración la organización del currículo en el centro y por tanto su estructura integradora, favoreciendo la aceptación de cada persona tanto dentro como fuera del aula, así en el siguiente apartado se hace alusión al currículo inclusivo, como clave para una adecuada práctica educativa.

El interés de esta investigación surge de la necesidad de transformar la escuela, siendo de gran interés el uso de métodos inclusivos para eliminar barreras y estereotipos, concretamente en contextos marginados, donde existen conflictos sociales y la información no llega de manera igualitaria a todos sus miembros, incrementando las barreras basadas en creencias. Comunidades de Aprendizaje abre la puerta a crear una escuela para todos, siendo efectivo para el alumnado y para aquellas personas involucradas en la educación de los menores.

1. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

El centro educativo es un lugar donde se puede aprender a convivir con la participación de todas los agentes implicados en la educación del alumnado, entre ellos la familia (Gómez y Tejedor, 2012).

La participación de las familias en el ámbito educativo proporciona una serie de beneficios no solo para el alumnado sino también para el resto de personas involucradas en el contexto social del niño. Por ello, la participación de la familia debe ser un proceso

continuo y dinámico, en el que toda la comunidad educativa persiga el mismo fin, transformar la realidad y mejorar la calidad de la enseñanza, (Mejía, 2014).

Para que la participación de los padres sea posible, Costa y Torrubia (2007) plantean una serie de condiciones necesarias para ese fin como la de disponer de un conceso social en la escuela, concienciar al equipo docente sobre la necesidad de la participación de las familias, que la comunidad educativa comparta los mismos objetivos, el reparto de las funciones de cada uno de manera clara para no dañar la convivencia, crear en el centro contexto que beneficien la participación y ampliar la formación del profesorado para que esto sea posible.

Democracia escolar en Comunidades de Aprendizaje

Para hablar de democracia escolar, Muñoz (2013) hace alusión a Comunidades de Aprendizaje como un claro ejemplo de participación democrática en la escuela.

Este tipo de participación es el resultado de un diálogo igualitario que promueve la eliminación de barreras culturales, en el que todos poseen el mismo interés, la educación del alumnado, siendo valoradas cada una de las opiniones, (Martínez y González, 2014), además, este diálogo favorece el conocimiento de otras personas, es decir, “las personas conocen a otras personas, hacen nuevas amistades, participan de conocimientos y pueden ser escuchados, porque expresan sus opiniones e ideas y preocupaciones, deseos y necesidades”, (Marini, 2014, p. 7).

Desde el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) se hace alusión a este tipo de interacciones sociales como un elemento positivo para el aprendizaje, así desarrolla una serie de principios que lo hace Posible. Estos principios son: Diálogo igualitario; Transformación; Dimensión Instrumental; Creación de sentido; Inteligencia cultural; Solidaridad; Igualdad de diferencias (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

En el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se crean grupos llamados comisiones mixtas de trabajo, las cuales proporcionan mayor facilidad en la participación de las familias en el centro escolar, “el diálogo igualitario está en la base

del funcionamiento de estas comisiones. No importa la posición que ocupa quien habla sino la validez y utilidad de su aportación”, (Puigvert y Santacruz , 2006, p. 173)

Las comisiones mixtas son grupos heterogéneos organizados según una serie de prioridades, entre ellas los grupos interactivos y la formación de familiares.

El objetivo de que la educación sea igual para todos, hace que Comunidades de aprendizaje transforme la educación a través del aprendizaje dialógico, y para ello organiza el aula de manera diferente, utilizando los grupos interactivos, en los cuales no solo son partícipes de su aprendizaje el alumnado, sino que también personas adultas como son las familias y el profesorado, (Flecha y Larena, 2008).

Además, en cuanto a la formación de familiares, en algunos centros se organiza una serie de cursos de formación para las familias, adaptados según las necesidades, y fomentando el acceso a diseños educativos que ayuden en la intervención con el alumnado (Flecha y Larena, 2008). Estos cursos están relacionados con el uso de las nuevas tecnologías y las tertulias dialógicas.

Las tertulias dialógicas mejoran la capacidad comunicativa de las personas, acrecentando la riqueza lingüística del hablante, se desarrolla de manera positiva la convivencia, la autoestima y adquisición de valores (Flecha, García-Carrión y Gómez, 2015). Martínez y Valcárcel (2014) describen la manera de trabajar esta práctica educativa en la escuela, “trabajamos literatura clásica universal y a través de ello, opinamos y dialogamos sobre lo que más les gusta o lo que menos les ha gustado.

Así dialogan y analizan opiniones y comparte sus conclusiones.” (p.5).

Participación de las familias

Con el fin de fomentar el éxito en la educación, el proyecto de investigación INCLUD-ED (2011) (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación) tiene como finalidad observar estrategias favorecedoras para la inclusión social en las etapas obligatorias de enseñanza. La línea de trabajo de este proyecto se basa en el diálogo entre los sujetos investigadores y los agentes sociales, tales como profesorado, familias y el resto de personas implicadas en la educación de los escolares.

Con la intención de presentar actuaciones educativas al alcance de toda la comunidad educativa y garantizar el éxito en el alumnado.

Una de las claves de este programa es la importancia de la participación de las familias y de la comunidad, ya que mejora el rendimiento del alumnado al estar coordinados centro y familia. En el caso de familias en riesgo de exclusión o con escasa formación académica, se han desarrollado programas de educación para las familias, siendo beneficioso para garantizar que todos los niños y niñas alcancen los mismos conocimientos.

INCLUD-ED (2011, p.70) determina que la idea de que “el rendimiento escolar aumenta cuando los niños y niñas se exponen a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente los miembros de su familia”.

El proyecto INCLUD-ED ha desarrollado los tipos de participación de la familia en el contexto escolar, definiendo cinco categorías (Tabla 1).

Tabla 1.

Tipos de participación de la comunidad.

INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none">• Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones tomadas.• Las familias no participan en la toma de decisiones del centro• Las reuniones de padre y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones
CONSULTIVA	<ul style="list-style-type: none">• Las familias tienen el poder de decisión muy limitado.• La participación de basa en consultar a las familias• La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.

DECISORIA	<ul style="list-style-type: none">• Los miembros de la comunidad educativa participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión• Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a los resultados educativos que obtienen.
EVALUATIVA	<ul style="list-style-type: none">• Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.• Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none">• Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.• Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: INCLUD-ED (2011, p 84)

2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

2.1. Objetivos, dimensiones de estudio e interrogantes

En este aparecen reflejados los objetivos, las variables e interrogantes que ayudarán a lograr los resultados de este proyecto.

2.2. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es analizar la participación de la familia en comunidades de aprendizaje.

Como Objetivos específicos:

- Analizar la organización de la familia en comunidades de aprendizaje
- Analizar los beneficios que la comunidad educativa aporta a las familias.
- Conocer el cambio social que genera la participación de la familia tanto dentro como fuera del centro escolar.

2.3. Dimensiones de estudio

Las dimensiones de estudio son aquellos aspectos que se van a investigar, en este caso se trata de una categorización de variables, los datos se dividen en categorías y estas a su vez en varias posibilidades (Bisquerra, 2000) (Tabla 2).

Tabla 2.

Metacategorías y categorías

METACATEGORIAS	CATEGORIAS
Participación de las familias en comunidades de aprendizaje	Motivos Logros Tipos de participación
Aportación de comunidades de aprendizaje al contexto de la escuela	Convivencia en el centro educativo Interacción entre los agentes educativos
Transformación socioeducativa	Formación de las familias Repercusiones en la relación padres e hijos

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En este capítulo de resultados me centraré en el análisis de la información recogida a lo largo de la investigación sobre la participación de la familia en el C.E.I.P. Albolafia, dando a conocer la labor de transformación de este centro regido por los principios inclusivos: voz y presencia.

3.1 Revisión documental y Grupo de discusión.

A continuación se desarrollará de forma explícita la información recogida en los distintos documentos que el educador social me ha proporcionado y los datos recogidos a través del grupo de discusión, haciendo referencia a los principios básicos que hace posible las interacciones sociales en Comunidades de Aprendizaje (Aubert et al, 2008)

3.1.1. Diálogo igualitario e inteligencia cultural

El diálogo igualitario en Comunidades de Aprendizaje se hace visible en forma de comisiones, en las cuales cada partícipe hace uso de sus experiencias y aporta nuevas ideas, independientemente de su posición. En “Planificación del año académico”, se puede observar la organización de la labor de este grupo de mujeres en comisiones mixtas.

El diálogo igualitario se lleva a cabo a través de la comisión de voluntariado, la cual se encarga de organizar eventos y colaborar en el resto de comisiones que el centro educativo les ofrece. Este tipo de participación se aprecia en el documento proporcionado por el educador social en los apartados “participación/colaboración en actividades del colegio”, en el cual colaboran con la organización de eventos, realización de materiales para ellos y charlas formativas; en la sección sobre actividades “Actividades formativas y de organización”, este grupo de mujeres se reúnen para trabajar juntas en actividades del colegio, elaborar proyectos, participar en actividades de formación como talleres de informática, baile, primeros auxilios, y charlas formativas vinculadas a sus necesidades, como es el caso de métodos anticonceptivos.

La inteligencia cultural potencia el diálogo igualitario, en la Escuela de madres, donde el centro proporciona a las madres la formación necesaria para responder a sus

necesidades, “tenemos cursos de informática,... baloncesto también. Hacemos escalda...yo que sé hacemos un montón de cosas” (S4).

Además de participar en cursos de formación el grupo de madres tiene a su disposición una psicóloga que las atiende una vez a la semana “viene una psicóloga los martes, habla con nosotras, los problemas de cada una” (S3), además de ser la encargada de los cursos de los cursos de formación “nosotras, primero hacemos el curso...no podemos fallarle porque si no, no nos da el diploma...luego si tienes algún problema pues le dices oye me pasa esto” (S4).

Esta clase de asistencia que se les ofrece a las madres aporta conocimiento de realidades desconocidas para ellas que les ayuda en su labor diaria no solo como madres, sino también como mujeres, creando el sentimiento de ser útil y considerarse persona.

3.1.2. Transformación

Este punto hace referencia a la esperanza de cambio que reflejan las familias, a sus perspectivas de mejora educativa, social y dentro del núcleo familiar. Estas inquietudes son detalladas en forma de objetivos como principios de transformadores, los cuales son llevados a cabo para conseguir una participación activa de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la mejora del centro educativo, su colaboración en Comunidades de Aprendizaje y su entusiasmo por formarse como madres y personas.

El hecho de entrar al aula una madre y ayudar a la maestra con su labor, posiciona al alumno en un ambiente de bienestar, el cual se encuentra relacionado con el hogar. “Mi niño muy contento” (S4), “mi niño me dice: te veo a todas horas” (S2).

Esta intervención ha influenciado en la relación madre e hijo tanto en el colegio como en el hogar, ya que se establece un vínculo afectuoso entre ambos que incrementa positivamente el aprendizaje del alumnado, al igual que afecta de manera eficaz en su rendimiento escolar. “Él se cree que yo soy su maestra, porque claro me ve todo el día en clase. El otro día en vez de decirme mamá me dijo maestra” (S3), “entras a cuarto como maestra. Cuando sales a la calle, se vienen todos conmigo...ellos me respetan. Y mi hijo me ve como profesora” (S5); “...mis niños: mira mi mamá viene al cole” (S3).

Esta relación madre y escuela influye en el entusiasmo de desarrollar una buena educación en sus hijos que sirva de apoyo para un futuro próximo en ellos, esto se

muestra en sus expectativas después de su escolarización en este centro educativo. “Una como madre quiere para su hijo lo mejor” (S3), “la verdad que mi sobrino va preparado, yo lo he visto bastante bien” (S1), “Yo tengo uno con 19 años que se ha sacado el graduado escolar, y ahora está haciendo un curso de cocinero” (S1).

Otro punto positivo a tener en cuenta en el grupo creado por estas madres es la agradable convivencia existente, la cual es favorable para acrecentar su autoestima y alejar el sentimiento de dependencia del hogar, “la verdad, a mí por ejemplo me sienta muy bien, me distrae, no estoy todo el día encerrada en casa” (S1).

La motivación de estas mujeres también es fruto de su entusiasmo por mejorar su nivel de vida, de sentirse útiles y de seguir consiguiendo todo aquello que se proponen, y sobre todo, alcanzar los objetivos que desde el centro les ofrecen. “Yo llevo aquí quince años y estoy muy orgullosa de lo que he hecho y de lo que he conseguido, que muchas han luchado y otras no han conseguido lo que nosotras hemos conseguido” (S5).

El entusiasmo de estas mujeres por conseguir la mejora del colegio, y por lo tanto un ambiente adecuado donde sus hijos pueden aprender, le ha llevado a adquirir mejorar la infraestructura del centro y paliar el hueco que dejó el anterior conserje.

“Nosotras hemos conseguido hasta la puerta de emergencia de la cocina. Hemos conseguido que nos arreglen cosas del colegio” (S2); “El portero lo hemos conseguido, porque sin portero no se puede” (S3).

3.1.3. Dimensión instrumental

La dimensión instrumental en esta investigación alude al método que se utiliza para potenciar la participación de las familias en el centro escolar, en este caso el AMPA, desde el cual el grupo de madres son partícipes en la mejora tanto educativa como de centro.

El AMPA colabora en la mejora de los servicios básicos del centro escolar a través de la comisión de infraestructura. “Participación en adecentamiento del centro” y “actividades de mejora del colegio”, son los puntos en los que podemos observar este tipo de colaboración, fundamentales para el mantenimiento de la asistencia básica de centro, como es el arreglo de pistas, la limpieza y acomodo de las diferentes salas, etc.

Esto permite crear un espacio agradable y acogedor para el desarrollo integral del alumnado y el buen funcionamiento de la labor del docente y demás personal del colegio.

3.1.4. Creación de sentido

La intervención activa de este grupo de mujeres en Comunidades de Aprendizaje sostiene una razón, transformar la participación de las familias en el centro. El significado del AMPA en este centro educativo basa sus expectativas en favorecer la relación familia y escuela, para ello potencia la labor de las madres en la educación de sus hijos.

El sentido de estas prácticas educativas se puede apreciar en el quinto seminario intermedio celebrado en la Facultad de Educación de Córdoba “Mesa redonda sobre: prácticas de excelencia en educación”. Esta ponencia sirvió para dar a conocer la labor de este grupo de madres en el colegio Albolafia, como proyecto transformador, en el que la presencia de las familias en la comunidad educativa es de gran valor.

La mesa redonda se estructuró en varios puntos, en los cuales participó varios agentes sociales relacionados con la labor de transformación del contexto que rodea el centro educativo. Entre estos agentes externos al centro, fue este grupo de madres el que intervino de manera activa en la explicación de cuáles son sus funciones en el centro y cómo con su colaboración hacen posible este tipo de innovación educativa.

3.1.5. Solidaridad

Otro tipo de participación en la comisión de convivencia, en la cual las familias se implican con las necesidades del barrio, “intervención en el barrio”. Con el reparto de boletines, la entrega de circulares sobre eventos próximos en el colegio y la mejora de la situación del contexto en el que viven, como por ejemplo la campaña de sensibilización ante los excrementos de perros, estas mujeres intentan mejorar las condiciones en las que viven, creando un lugar habitable y saludable en la que sus hijos puedan progresar como personas, además de favorecer la imagen del barrio y eliminar situaciones de exclusión social.

3.1.6. Igualdad de diferencias

Con la relación entre familia y profesorado se potencian los lazos afectivos que posibilitan el conocimiento de las necesidades de cada persona, las cuales son tenidas en cuenta para mejorar la situación de la escuela y por tanto, del rendimiento académico del alumnado.

Esta relación entre ambos agentes educativos, en Comunidades de Aprendizaje, hace referencia a la igualdad existente entre ambos, donde no existen las diferencias por jerarquías o desigualdades culturales, y eso es lo que hace posible la buena convivencia tanto fuera como dentro del centro educativo. Los agentes educativos conviven en buena armonía, el centro abre las puertas a todos por igual, independientemente del nivel cultural, social o económico. Esta buena convivencia se ve reflejada en la entrada del colegio desde primera hora, donde las puertas se abren y entran los niños. Durante mis intervenciones en el colegio he podido observar a las madres conversando con las maestras de temas cotidianos, tales como el esfuerzo educativo que las familias ejercen con sus hijos en el hogar, cómo fue el comportamiento de su hijo en el colegio el día anterior o temas relacionados con cuestiones alimentarias.

La relación familia y profesorado se ve reflejada en el grupo de discusión, en el cual se aprecia el grado de afectividad que hay entre estos agentes, “Hay muy buenos profesores. Son un encanto” (S4), “si a mí me dijeran vete a otro colegio porque me perteneciera...yo no me iría” (S3). Una de ellas incluso asemeja esta relación a la de una familia, ya que ellas suelen hablar con las maestras de temas personales, se reúnen para ir de convivencia, excursiones, pequeños desayunos, etc. “...las maestras son buenísimas, te vienen a ayudar lo que haga falta. Aquí somos como entre familia. Yo tengo mucha confianza con algunas maestras aquí, yo me siento con ellas y me bebo mi café como amigas” (S3).

Una de los inconvenientes que se puede observar en el grupo de familia es la inexistencia de los padres en el AMPA, su escasez de colaboración en las actividades que organiza el centro puede dar una imagen de exaltación de la feminidad en el centro, aunque tanto el profesorado como el educador social intentan acercar a este colectivo al grupo como un agente de igual importancia en la labor educativa.

Toda esta labor de convivencia y buen trato se refleja en la planificación anual en el apartado “cómo nos hace sentir esto anterior, qué pensamos...”, en el que este grupo de mujeres expresan sus emociones y agradecimientos como madres y como personas, su entusiasmo por seguir avanzando, sus sentimientos hacia cambios producidos en ellas y el apoyo de los miembros implicados en el funcionamiento de la escuela.

4. DISCUSIÓN

En este último apartado del estudio se exponen las conclusiones de los resultados obtenidos a través del análisis de la participación de las familias en Comunidades de Aprendizaje del CEIP Albolafia.

4.1. Motivación y organización

Como se puede observar en los resultados, los motivos que llevaron a este grupo de mujeres a participar en el centro educativo fue el convencimiento entre unas y otras y los logros alcanzados tras su trayectoria como miembros de la comunidad educativa.

Además el nivel de implicación en Comunidad de Aprendizaje hace posible su transformación como personas, alcanzando metas que en otras circunstancias hubieran sido inalcanzables debido a su situación social. Esta transformación se ve reflejada en la evolución de estas mujeres por superar desigualdades sociales, ampliando su formación tanto a nivel personal como a nivel educativo que posibilita que el niño sea beneficiario de la labor que su madre ejerce en el colegio.

Este grupo de madres intervienen en los proyectos educativos tradicionales tales como su participación en eventos del centro o en la organización de ellos. Aunque como se puede apreciar, lo que hace diferente este proyecto es su participación en comisiones educativas, como son la comisión de infraestructura, de convivencia y la de voluntariado, siendo de gran interés la Escuela de Madres, de la cual son beneficiarios todos los miembros implicados.

Estas comisiones se utilizan para acrecentar la efectividad de este tipo de intervención, fomentando la formación de las madres tomando en consideración sus necesidades personales, de este modo se le ofrece la posibilidad de desarrollar su

autoestima y descubrir la utilidad de su aprendizaje en un contexto en el que priman las desigualdades.

4.2. Beneficios que aporta Comunidades de Aprendizaje a las familias

Respecto a los beneficios a nivel personal que el centro ofrece a este grupo de mujeres, se manifiestan en la emociones que ellas transmiten con sus palabras, la relación afectiva entre familia y profesorado hace que el nivel de confianza entre ambos haga posible el buen funcionamiento del centro educativo.

La exaltación de la labor de las madres en el aprendizaje de sus hijos y la confianza que ejercen sobre ellas tanto las maestras como el educador social, ejercen su influencia en el rendimiento académico del alumnado, y por tanto en el cambio de mentalidad hacia la importancia de la educación en sus hijos y el esfuerzo porque estos incrementen su motivación por superarse en la vida.

Además, ese encuentro en la entrada de la escuela entre maestras, madres y niños que se observa a diario, hace de La Albolafia un espacio sencillo sin jerarquías, donde se comparten preocupaciones o anécdotas del día a día, creando de la escuela un lugar de conexión de innegable positivismo para todos.

La participación de las madres en el centro educativo ha influido de manera positiva en el alumnado, el reconocimiento, el respeto y la confianza de los hijos hacia las madres se ha incrementado desde su presencia en la escuela. Esto se observa en la escuela desde la hora de entrada donde se crea un ambiente cercano que condiciona al alumno.

Los beneficios de este tipo de participación son múltiples, ya que las madres reciben una formación que posteriormente pueden utilizar en su rutina diaria con sus hijos, no solo en la garantía de ayudar con las actividades de aula, sino no también en llevar a la práctica todo aquello aprendido sobre educación.

Por último, sobre la opinión del alumnado se puede observar el gran interés en la participación de sus respectivas madres en el aula, ya que posibilita el estado de confianza y por tanto la necesidad de demostrar su valía a estas.

5. REFERENCIAS

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Costa, M. y Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 47-53.
- Figuerola, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional. Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (8), 179-198.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Fundación Ecoem, Colección foro de Educación, Sevilla.
- Flecha, R., García-Carrión, R. y Gómez, A. (2015). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360-140-161. Doi: 10.4438/11988-592X-RE-2013-360-224.
- Gómez, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. Doi: 10.4471/re.2012.02
- Grañera, M., Díaz-Caneja, P., Gil, N. e INCLUD-ED Consorcio (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación Secretaría General del Estado y Formación Profesional. Colección Estudios CREADE, nº9, pp74-90.
- Marini, F. (2014). Comunidades de Aprendizaje: base para una relação de êxito entre escola e familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64 (2).
- Martínez, E.L., & González, C.M.V. (2014). Participación comunicativa para mejorar el aprendizaje: Comunidad de Aprendizaje “entreculturas”. En Navarro, J., García, Mejía, M. (2014). Beneficios de la participación de la familia en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Universidad del Momboy. Recuperado de: <http://publicaciones.uvm.edu.ve/idex.php/sustentabilidadaldia/index>

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M^aD. y Soto, F.J. (Coords.) *25 años de Integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en al ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación y Empleo.
- Muñoz, M. (2013). *La participación de la familia en cooperativas de enseñanza: estudio de caso*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Córdoba. Córdoba.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85

TIC: HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

TIC: Tool for inclusion between school and family

Marina Morales Díaz

Resumen

Cuando se habla de educación inclusiva, se refiere a aquella educación que responde a un enfoque filosófico, social, económico, cultural, político y pedagógico, que persigue la aceptación y valoración de las diferencias en la escuela para cada uno de los alumnos/as. Tal y como señala Lus (1995). Las familias es un factor importante cuando un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) requiere una especial atención por lo que tienen que estar muy vinculadas en su aprendizaje para que este sea consolidado, es decir alumnado – escuela – familia, tienen que estar unidos. Es por ello en este artículo pretender dar a conocer la implicación que tienen las familias en el aprendizaje de sus hijos con (NEE) y que material didáctico pueden serle de utilidad utilizando las tecnología de la información y de la comunicación (TIC).

Palabras clave: TIC, NEE, educación, inclusión, familia y aprendizaje

Abstract

When we talk about inclusive education, it refers to education that responds to a philosophical, social, economic, cultural, political and pedagogical approach, which pursues the acceptance and assessment of differences in school for each of the students. As noted by Lus (1995). Families are an important factor when a student with Special Educational Needs (SEN) requires special attention so they have to be closely linked in

their learning so that it is consolidated, that is, students - school - family, they must be united. It is for this reason in this article to pretend to make known the implication that the families have in the learning of their children with (SEN) and that didactic material can be useful to them using the technology of the information and the communication (ICT).

Keywords: ICT, SEN, education, inclusion, family and learning

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los individuos. Dentro de esta nueva sociedad, los espacios educativos también se encuentran en constante transformación, las nuevas estancias educativas se han reflejado en centros virtuales de aprendizaje, sin embargo, estos nuevos escenarios requieren de una reflexión hacia el uso e incorporación de las tecnologías, en el sistema educativos. (Cabero, 2007).

Es por ello, que existe un acuerdo cada vez mayor relacionado con el hecho de que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en la enseñanza es un proceso de innovación curricular. Este proceso está desembocando en una reconceptualización del fenómeno que permite proponer modelos explicativos mucho más fundamentados para evaluar el impacto de las TIC sobre el aprendizaje de los alumnos (Haertel y Means, 2003).

Es por ello, que a partir de las TIC se van a conocer como esta herramienta se puede incluir en el aula con alumnos que tienen algún tipo de necesidad educativa específica. A su vez, se puede relacionar con las familias, de tal manera que la interacción que se realice sea entre escuela-familia-alumnos.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Toda persona tiene derecho a aprender y a participar en los planes de educación y currículo normalizado (Aitken, J.E., Pedego, J. And Carlson J.K. 2012). Para las personas con algún tipo de diversidad, el aprendizaje puede ser una tarea difícil, pero el uso adecuado de ciertas tecnologías de apoyo no invasivas puede resolver este problema y lograr acelerar, de forma natural, el proceso de inclusión y normalización. (De Castro, 2012).

Cabe destacar, que en los últimos tiempos, a pesar de la dificultad para transformar los contextos (Sancho, 2006), la educación ha evolucionado principalmente desde el espacio/tiempo en el que se desarrolla hasta sus métodos de enseñanza; por consiguiente, se puede indicar que lo ideal es que en un mundo tan globalizado como el actual, no se pierda el verdadero propósito de la educación, que es formar a las personas para la vida. (Colectivo Educación Infantil y TIC, 2014).

Es por ello, que la comunicación es de vital importancia para el proceso de inclusión social. Algunos estudiantes con necesidades especiales presentan serias dificultades en la interacción social, debido a un déficit en la comunicación. Afortunadamente, los últimos desarrollos tecnológicos, la proliferación de sistemas móviles, de tabletas con cientos de miles de aplicaciones y las nuevas tendencias como los sistemas de aprendizaje ubicuos y el internet de las cosas ayudarán a incrementar las habilidades de comunicación de las personas con algún tipo de discapacidad. (De Castro, 2012).

Por último, se va a conocer que el uso de las TIC en el proceso pedagógico permite incorporar un modelo flexible de interacción entre el equipo integrado por el docente y la población estudiantil, facilitando el acompañamiento particular y general del proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y destrezas, tanto del docente como de los estudiantes, fomentando el protagonismo de los alumnos en la utilización de las herramientas TIC. (Regueyra, 2011).

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

La escuela inclusiva, escuela para todos o escuela comprensiva (UNESCO, 1994) representa un horizonte que debe y puede iluminar una nueva forma de afrontar la acción educativa institucional, y por ello, “aún a riesgo de que pueda parecer una utopía” (Ortiz, 1996), la asumimos como un componente imprescindible del cambio educativo.

De entre las características de un aula inclusiva, destacamos con Stainback & Stainback (1992), Ainscow (1995), Arnaiz (1996), Arnaiz & Ortiz (1997) y Carrión Martínez (2001) una serie de rasgos que pueden considerarse reveladores de una práctica educativa para todos:

- ❖ Señalar que la vida de aula debe estar presidida por una visión global de aceptación de la diferencia como algo fortalecedor del propio grupo; el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser un proceso de vida que pose sobre el valor de la diversidad.
- ❖ Destacar que desde el punto de vista curricular, especialmente en lo referente a contenidos y formas metodológicas y organizativas de la acción educativa con el grupo, es de interés la postura de Arnaiz (1996) cuando afirma que “no se espera que los estudiantes consigan un currículum standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades”.

Es por ello, que es de interés la relación de las TIC con las NEE, por lo que es un factor importante para el aprendizaje. El alumnado través de las TIC se motiva por el aprendizaje, es un nuevo mundo el cual sale completamente de lo habitual, y fomenta sus ganas de aprender conocimientos habituales a través de una herramienta diferente como es en este caso las TIC.

¿CÓMO HAN EVOLUCIONADO LOS SISTEMAS DE APRENDIZAJE?

Han sido muchas las tecnologías que se han aportado en las dos últimas décadas, empezando por Web 1.0 como una red de información y conocimiento, la Web 2.0 como una red de la comunicación, la Web 3.0 como una red de cooperación y la Web 4.0 como una red de integración. (Aghaei S, Nematbakhsh M.A. and Khosravi H. 2012).

La Web 1.0 es una red de sólo lectura, estática y unidireccional. Las empresas y usuarios podrían ofrecer información y presentar sus productos y servicios y la mayoría de los propietarios de sitios Web de comercio electrónico emplean aplicaciones de medios de pago (Berners-Lee T. 1998).

Por otro lado, encontramos que una de las características sobresalientes de la Web 2.0 es la colaboración y la inteligencia colectiva. Las principales tecnologías y servicios incluidos en la Web 2.0 son: blogs, Really Simple Syndication (RSS), wikis, mashups, etiquetas, folcsonomía y las nubes de etiquetas (Aghaei S, Nematbakhsh M.A. and Khosravi H. 2012).

Es por ello, que la Web 3.0 es conocida como la tercera generación de la web en 2006 (Nova, Spivack 2011). Este tipo de Web 3.0 trata de vincular, integrar y analizar datos de los distintos conjuntos para de obtener el flujo de información nueva, y es capaz de mejorar la accesibilidad, movilidad, simulación, creatividad y la innovación, fomentando el fenómeno de la globalización. (Palmer, 2001).

Por otro lado se encuentra que la Web 4.0 es todavía una idea en marcha y no hay una definición exacta de cómo será. Web 4,0 también se conoce como red simbiótica. El futuro de la web es la interacción simbiótica entre humanos y máquinas. Con ello, será posible la construcción de interfaces más potentes, tales como las interfaces controlado con la mente. En definitiva, la Web 4.0 será una web inteligente, abierta y adaptativa en la lectura de los contenidos digitales, y podrá reaccionar en la forma de ejecutar y decidir lo que se ejecute personalizando para cada usuario la información presentada (Aghaei S, Nematbakhsh M.A. and Khosravi H. 2012).

PROYECTO DONDE PARTICIPAN LAS FAMILIAS

A continuación se van a conocer los diferentes proyectos donde pueden participar las familias.

Proyecto Azahar: Azahar es un conjunto de aplicaciones de descarga gratuita de comunicación, ocio y planificación que, ejecutadas a través de tabletas, ordenadores o smartphones, ayudan a mejorar la calidad de vida y la autonomía de las personas con autismo y/o con discapacidad intelectual.

Las aplicaciones contienen pictogramas, imágenes y sonidos que se pueden adaptar a cada usuario, pudiendo utilizarse, además, nuevos pictogramas, fotos de las propias personas y de sus familiares, así como sus voces, etc., de cara a la máxima personalización de cada aplicación.

Asimismo las aplicaciones, la plataforma de Azahar incluye una herramienta de configuración, gracias a la cual los tutores (personal de apoyo, familiares, profesores, etc.) pueden personalizar Azahar, de forma que el usuario pueda obtener el máximo beneficio de cada una de las aplicaciones. (Proyecto Azahar, 2013)

Proyecto Aprender: Consiste en tener acceso, paso o entrada a un lugar o actividad sin limitación alguna por razón de deficiencia, discapacidad, o minusvalía. Podemos hablar de varios tipos: Accesibilidad Arquitectónica: referida a edificios públicos y privados y Accesibilidad en la Comunicación: referida a la información individual y colectiva, principalmente.

¿En qué consiste? en adaptar los objetivos, contenidos, metodología, y criterios de evaluación descritos para el nivel (curso) en el que el alumno se encuentre, a su nivel de competencia curricular. En virtud de las necesidades detectadas, las adaptaciones pueden asumir medidas de muy diferente carácter, dependiendo del tipo y grado de dificultad de los alumnos. Por lo que podremos hablar de diversos tipos de adaptaciones curriculares: no significativas, significativas y de acceso al currículo.

¿Qué adaptaciones se pueden realizar?

- *Las no significativas* se concretan en aquellos cambios que el profesorado introduce de manera habitual en el proceso de enseñanza. Pretenden dar

respuesta a la existencia de diferencias individuales o dificultades de aprendizaje transitorias en el alumnado: previsión de actividades de apoyo y desarrollo, selección de estímulos diferenciadores, variedad en los materiales, etc.

- *Las significativas* suponen una adecuación en elementos curriculares que se consideran mínimos o nucleares (contenidos y objetivos) en las áreas, materias o módulos. Las adaptaciones significativas en los elementos básicos del currículo pueden serlo por inclusión (caso de los alumnos con alta capacidad), modificación significativa, temporalización fuera de ciclo y, en casos extremos, eliminación.
- *Las que dan acceso al currículo* conllevan la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o adaptado. Esta modalidad de adaptación puede afectar, a su vez, a distintos tipos de variables: físicas (supresión de barreras arquitectónicas, cambios en las condiciones de iluminación, sonido, etc.), materiales (p.e. ordenador adaptado y otros equipamientos específicos) y comunicativas (sistemas de comunicación complementarios, aumentativos o alternativos). (Proyecto Aprender, 2005).

El Proyecto Emociones Software es una aplicación que ayuda a la mejora de la empatía en los niños con TEA, desarrollada para dispositivos Android, pero también hay una versión para Windows. El proyecto tiene como objetivo el desarrollo de una aplicación para dispositivos táctiles, que ayude a las habilidades sociales y de empatía de los niños con un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

El programa se divide en 5 niveles de uso diferentes, y en cada nivel encontramos un grado de complejidad diferente y también diferencias visuales muy interesantes.

- Nivel 1: Actividades con pictogramas
- Nivel 2: Actividades con pictogramas de color
- Nivel 3: Actividades con imágenes reales
- Nivel 4: Actividades sobre relación entre la situación y Emoción
- Nivel 5: Actividades sobre relación entre creencia y emoción

A través de los niveles se utilizarán diferentes manifestaciones de estados de ánimo: alegría, ira, aburrimiento, miedo, sorpresa y tristeza. Las actividades de los niveles 4 y 5 se pueden intercalar en su contenido, porque manejan temas similares. Las actividades se llevan a cabo de diferentes maneras, a su vez se alterna el arrastre de imágenes con el toque de opciones. De esta forma también se promueve la psicomotricidad fina del niño así como la coordinación óculo-manual. (Proyecto Emociones, 2013)

NEE – TIC - FAMILIAS

Los padres y las madres que tienen hijos con necesidades educativas especiales (NEE) necesitan desde las escuelas de ayudas y apoyos al igual que sus hijos. “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.” (LOE, 2006, BOE núm. 106, p.17180).

Es por ello, que se busca un trabajo colaborativo y cooperativo entre el profesorado y los padres, que pueda mejorar por un lado la intervención directa del maestro con los niños y que por otro lado permita trabajar con los padres dándoles pautas y estrategias que enriquezcan su día a día en el hogar. Se deduce por lo tanto que el docente necesita de los padres y los padres necesitan del maestro (Pernas, 2011)

Por lo tanto, cuando ya se conocen las necesidades y ayudas que necesitan las familias conviene hacer unas pautas para que sigan los padres en casa insistiendo que son deberes de padres y no de sus hijos (Pernas, 2011)

Sin embargo, se encuentra familias que niegan el problema durante muchísimo tiempo, impidiendo que su relación con su hijo sea positiva y estimulante (Verdugo, 1995). Los maestros necesitan de los padres y los padres necesitan de los maestros, sin los cuales las sesiones no encuentran lugar y no tienen sentido alguno. Pero no se puede caer en el error de hacer a los padres maestros y a los maestros padres, los padres son padres y los maestros son maestros. Cada niño y cada familia es un caso singular e irrepetible y ambos deben recibir la ayuda de los profesionales en la búsqueda de sus propias soluciones. (Acosta, 2003)

Se trata en definitiva de cambiar la preocupación por la ocupación de los padres de forma que colaboren con los profesionales e integren a su hijo en cada tarea diaria, evitando a toda costa que caigan en un pozo sin fondo que ahogue también a sus hijos “Sería mejor no decírselo a nadie, las etiquetas sólo sirven para simplificar a las personas” (Martos et al, 2009, p.171).

CONCLUSIONES

Tras conocer los diferentes proyectos que pueden trabajar conjuntamente las familias y en la escuela, se encuentra que es de vital importancia mantener este vínculo para que el alumno que presente algún tipo de NEE pueda aprender los conocimientos que necesita a través de las TIC, estos pueden encontrarlas motivadoras, salen del contexto habitual de aprendizaje al que están acostumbrados presentando un modelo de enseñanza más atractivo y enriquecedor para el alumno.

REFERENCIAS

- Acosta Rodríguez, V. M. (2003). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación.
- Aghaei S., Nematbakhsh, M.A. and Khosravi, H. (2012). *Evolution of de World Wide Web: from Web to Web 4.0*. International Journal of Web & Semantic Technology (IJWest) 3(1), 1-10. (Versión electrónica). Consultado el 23 de noviembre de 2017. <http://airccse.org/journal/ijwest/papers/3112ijwest01.pdf>
- Ainscow, M. (1995). “Special Needs through school improvement; school improvement through Special Needs”. En Clack A., Dyson, A., Millvard, A. (eds.), *Towards Inclusive Schools?* Londres, David Fulton Pub., 63-77.
- Aitken, J.E., Pedego, J. And Carlson J.K. (2012). *Communication Technology for Students in Special Education and Gifted Programs*, 105-116.

- Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- Arnaiz Sánchez, P. (1997). “Integración, segregación, inclusión”. En Arnaiz y D. Haro (eds.), 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Murcia: Universidad de Murcia, 313-353.
- Arnaiz, P. & Ortiz, M.C. (1997). “El derecho a una educación inclusiva”. En Sánchez, A Torres González, J.A. (coords.), Educación Especial: una perspectiva curricular, organizativa y profesional, I. Madrid: Pirámide.
- Berners-Lee T. (1998). The World Wide Web: A very short personal history. URL: <http://www.w3.org/People/Berners-Lee/ShortHistory.html>
- Carrión Martínez, J. J. (2001). Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva? Málaga: Aljibe.
- Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, (20), 1-21.
- De Castro Lozano, C. (2012). El futuro de las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 32. 23 de noviembre de 2017. Consultado el (23/11/2017) en <http://www.um.es/ead/red/32>
- Haertel, g. D.; means, b. (eds.) (2003): Evaluating Educational Technology. Effective Research Designs for Improving Learning. New York, Teachers College Press. <http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/glosario.html>
- Ley Orgánica 2/2006 del 3 mayo de Educación (LOE).
- Lus, M. A. H. B. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*.
- Martos Pérez, J., Llorente Comí, M., González Navarro, A., Ayuda Pascual R., Freire, S. Equipo DELETREA. (2009). Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos. (2ª ed.). Madrid: CEPE
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Proyecto Aprender. Junta de Extremadura. Recuperado de:

- Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto Azahar (2013). Recuperado <http://www.proyectoazahar.org/azahar/loggined.do>
- Ortiz González, M. C. (1996). “De las necesidades educativas especiales a la integración”. *Revista Siglo Cero*, 16. Vol. 27 (2), 5-13.
- Palmer S.B. (2001), *The Semantic Web: An Introduction*. URL: <http://infomesh.net/2001/swintro/>
- Pernas Pico, C. (2011). La atención a los padres con hijos con necesidades educativas especiales (NEE). *Zona Próxima*, (14), 168-177.
- Proyecto Emociones (2013). Una aplicación que ayuda al desarrollo de la empatía en los niños con autismo. *Autismo diario*. [Mensaje de un Blog] Recuperado de: <https://autismodiario.org/2013/07/08/proyecto-emociones-una-aplicacion-que-ayuda-al-desarrollo-de-la-empatia-en-los-ninos-con-autismo/>
- Regueyra Edelman, M. (2011). Aprendiendo con las tic: una experiencia universitaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11, 1-29.
- Sancho, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal. En M.C. Morcira, M.C. Caballero & M.C. Rodríguez.
- Spivack N. (2011). *Web 3.0: The Third Generation Web is Coming*. URL: <http://lifeboat.com/ex/web.3.0>
- Stainback & Stainback (eds.) (1992). *Educación Inclusiva*. Madrid: Narcea
- UNESCO & MEC (1994). *Informe final. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Verdugo Alonso, M. A (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de España

FLIPPED CLASSROOM PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

Flipped Classroom for high-ability students educational attention

M^a del Carmen Trillo Luque

Resumen

El modelo pedagógico *Flipped Classroom* o Aula Invertida se convierte en una alternativa al enfoque de la enseñanza tradicional al cambiar el rol docente-discente. En España se están aplicando muy diversas experiencias con gran éxito en el ámbito educativo y en distintas áreas de conocimiento. La implementación de este modelo permite que el protagonista en la construcción de su proceso de enseñanza-aprendizaje sea el propio estudiante y que el profesorado se adapte a sus necesidades y características específicas; de este modo el aprendizaje es más atractivo y motivador. Por sus beneficios se considera muy adecuado para la atención educativa del alumnado con alta capacidad intelectual, dado que favorece en el aula el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel, a través de propuestas didácticas más flexibles, menos rutinarias, de diferentes niveles de dificultad y con el apoyo de metodologías innovadoras.

Palabras clave: *Flipped Classroom*. Alta Capacidad Intelectual. Atención educativa. Metodologías Innovadoras.

Abstract

Flipped Classroom or Inverted Classroom pedagogical model becomes an alternative to the traditional view of teaching, changing the teacher-pupil role. In Spain many different experiences are being putting into practice with great success in the educational environment and in different subjects. The implementation of this model allows that the main figure in the construction of his process of teaching-learning be the own student and that the teachers adapt to their needs and specific characteristics; this way learning is more attractive and motivating. Due to its benefits it is considered very appropriate for the educational attention of high-ability students, as it contributes to the development of high-level cognitive processes in the classroom, through more flexible and less ordinary didactic proposals, of different difficulty levels and with the support of innovative methodologies.

Keywords: Flipped Classroom. High-ability. Educational attention. Innovative Methodology.

INTRODUCCIÓN

La aplicación del modelo pedagógico *Flipped Classroom* en contextos educativos es cada vez más frecuente en España y, actualmente, existen muy diversas experiencias con resultados muy prometedores en todas las etapas educativas del proceso escolar que abarcan desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Superior. Este modelo que fue adaptado por los profesores Bergmann y Sams en el año 2007 y que se conoce en España como aula invertida o inversa, pretende, precisamente, invertir los procedimientos de enseñanza que se dan en el aula y trasladarlos al hogar. Ahora el aula se convierte en un entorno flexible y motivador para el aprendizaje y el ámbito familiar es un espacio al que se traslada un aprendizaje teórico, instruccional, rutinario y memorístico. Este modelo permite incorporar metodologías activas e innovadoras para la enseñanza, tal y como se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). De hecho, son abundantes las experiencias que combinan el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje

basado en problemas o el aprendizaje por proyectos con el *Flipped Classroom*, así como con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con lo que el aprendizaje es más atractivo y motivador. Se puede considerar muy adecuado para la atención a la diversidad (Lorente, 2017) porque no solo se adecua al ritmo de aprendizaje del alumnado, sino que favorece que el profesorado atienda a los estudiantes de manera más específica y centrado en sus necesidades educativas (Bergmann y Sams, 2014); en este sentido, podría constituir un enfoque muy atractivo e interesante para el alumnado con alta capacidad intelectual, dadas las características de estos estudiantes. Aunque en este colectivo son escasas las experiencias con *Flipped Classroom* en nuestro país, cabe mencionar la llevada a cabo por Fernández-del Río y Barreira (2016) con alumnado con AACCI escolarizados en la Etapa de Educación Infantil. Estos suelen manifestar aburrimiento en el aula debido a su elevado ritmo de aprendizaje (Wallace, 1988) y a las propuestas didácticas rutinarias (Cordero, 2017) mientras que se muestran activos cuando están motivados por temas que son de su interés. Generalmente, cuando el entorno educativo no responde a sus características e intereses suelen invertir su aprendizaje y trasladarlo al contexto familiar, convirtiendo este en un espacio de aprendizaje atractivo en perjuicio del escolar. Motivo por el que este enfoque se considera una alternativa para estos estudiantes. A tenor de lo que exponen Tourón y Santiago (2015), los discentes indagan en los temas con mayor profundidad y amplían sus conocimientos, actuaciones que en la legislación educativa en Andalucía se consideran adecuadas para los estudiantes de capacidad superior. En dicha normativa se indica que en las programaciones de clase se incorporen métodos que se adapten a los diversos ritmos de aprendizaje de los escolares, como se contempla en el art. 7.2 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

1. ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

Los estudiantes con alta capacidad intelectual (en adelante AACCI) son personas que, generalmente, suelen estar muy motivados por aprender, especialmente cuando se les propone temas interesantes y que implican retos cognitivos. Aunque habitualmente se considera que no precisan ayudas para su aprendizaje, puesto que son muy autónomos y son capaces de mostrar muy buenas habilidades en el desempeño de las

tareas escolares (García, 2014), lo cierto es, que para construir su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar sus potencialidades se requiere que en la escuela se le proporcione apoyo educativo (Vallejo y Morata, 2015). Sin embargo, atender a la diversidad del alumnado con AACCI no es fácil y actualmente supone un asunto pendiente (Pérez y Lorente, 2006), aunque se ha promovido en las Políticas Educativas un gran cambio, en cuanto a esta, se observa que las actuaciones emprendidas no son adecuadas y que existen altos índices de fracaso escolar (García, 2014). Cabe destacar que las personas con AACCI conforman un perfil muy diverso, lo que significa que tienen diversas maneras de expresar su potencial, lo que supone, a su vez, modos diferentes de atender a sus necesidades educativas. Presentan, además, un ritmo de aprendizaje amplio y profundo (Jiménez y García, 2013) y precisan un aprendizaje motivador (Van Tassel-Baska, 2015). A este respecto, Brody (2015) señala la importancia de tener en cuenta en los programas educativos las características de este alumnado. Es evidente que las actuaciones y medidas que se les ofrezca puede determinar el riesgo de sufrir fracaso escolar o, por el contrario, que sus potencialidades se exterioricen (Jiménez, 2010). Tanto Ramos (2008) como Regadera (2011) mencionan la relevancia de que los docentes les proporcionen los apoyos adecuados, además de una respuesta educativa ajustada y coherente en consonancia con sus necesidades, para así evitar un posible fracaso escolar. En definitiva, al alumnado, en general, y al de capacidad superior, en particular, se les ha de ofrecer diferentes propuestas desde el ámbito escolar con diversos niveles de dificultad y ritmos de trabajo (Masip y Rigol, 2000). A tenor de lo abordado, el modelo pedagógico *Flipped Classroom* adquiere gran relevancia para las personas con AACCI, ya que, por una parte, se le considera adecuado por su relación con la atención a la diversidad (Lorente, 2017) de acuerdo con los atributos propias de dichas personas. Por otra parte, se pueden incluir metodologías activas e innovadoras para la enseñanza, tal y como se recoge en la LOMCE (2013), con la incidencia que estos aspectos conllevarían en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con AACCI.

2. MODELO FLIPPED CLASSROOM

El modelo pedagógico *Flipped Classroom* fue adaptado por los profesores Bergmann y Sams en 2007 surgiendo lo que denominan “Clase al revés” (Bergmann y Sams, 2014). Este modelo que transfiere fuera del aula las tareas que fomentan la instrucción y los procesos de aprendizaje más básicos, potencia el desarrollo de otros procesos de mayor nivel y ayuda a que los sujetos construyan su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera activa, participativa y, por tanto, autónoma; además de suscitar un aprendizaje más motivador y de mayor responsabilidad (Berruecos-Vila, 2015; Perdomo, 2016). El alumnado al estar más implicado se convierte en el responsable de su propio proceso de aprendizaje (Berruecos-Vila, 2015), lo que facilita que este sea significativo (Perdomo, 2016); motivo por el que, este enfoque se plantea como una buena alternativa al modelo tradicional de enseñanza, más centrado en el rol del profesor. Es evidente que, en la Sociedad del siglo XXI, un aprendizaje basado en el docente no anima a que los discentes se impliquen eficazmente en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Tourón y Santiago, 2015), además de no fomentar una adecuada atención a la diversidad. Sin embargo, el *Flipped Classroom* induce a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el alumnado, lo que hace que los estudiantes se conviertan en los agentes principales de su propio proceso (Hernando y Martínez, 2014), ahora se invierten los roles tradicionales profesor-alumno, el docente adquiere un papel de acompañante de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el alumnado se configura como protagonista de su propio proceso. De este modo, cuando los discentes se incorporan al centro educativo, poseen una serie de conocimientos previos que han sido adquiridos en casa (Fernández-del Río y Barreira, 2016), lo que produce que se consolide el aprendizaje. Su aplicación en el aula consigue que los estudiantes puedan, como se ha expresado anteriormente, analizar los contenidos con mayor profundidad y amplitud (Tourón y Santiago, 2015). Este enfoque se convierte en beneficioso para atender a la diversidad en contextos educativos (Lorente, 2017), ya que se respeta no solo el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, sino que también se favorece que el profesorado proporcione actuaciones más específicas e individualizadas a las características y necesidades educativas de estos. (Bergmann y Sams, 2014).

En relación con los beneficios que aporta el modelo *Flipped Classroom* a nivel escolar, Fornons y Palau (2016) han determinado que no solo promueve la implicación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que estos son más activos y han mejorado su rendimiento académico. En la misma línea, Fernández-del Río y Barreira (2016) afirman que su uso en escolares con AACCI de Educación Infantil ha fomentado, además de una participación más activa, un aprendizaje más significativo, resultados que también son coincidentes con los de Perdomo (2016). Cabe destacar que ante los resultados mencionados y teniendo en cuenta las características de los estudiantes con AACCI, este modelo se convertiría en muy adecuado para este alumnado.

3. CONCLUSIÓN

El modelo pedagógico *Flipped Classroom* se presenta como un enfoque que supone una alternativa a los modelos pedagógico-tradicionales. Su aplicación en el contexto escolar contribuye a que los estudiantes obtengan una serie de beneficios que van a incidir en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que se detallan a continuación:

- ✓ El modelo convierte al alumnado en el principal agente para la construcción de su aprendizaje, teniendo este un rol más activo (Hernando y Martínez, 2014).
- ✓ Se crean ámbitos más flexibles de aprendizaje que incrementan la motivación y la implicación de los estudiantes en el desempeño de las tareas escolares, por lo que se adapta a sus ritmos de trabajo (Berruecos-Vila, 2016; Fornons y Palau, 2016; Perdomo, 2016).
- ✓ Promueve la responsabilidad y mejora el rendimiento académico (Berruecos-Vila, 2016; Fornons y Palau, 2016).

Estos beneficios ocasionan que el modelo *Flipped Classroom* se considere un enfoque muy adecuado para las personas con AACCI. Personas que debido a sus atributos y características suelen ser muy autónomas y están altamente motivadas para el aprendizaje, sobre todo cuando los temas que se les proponen son de su interés, lo que propicia que centren su atención, de manera muy persistente. Sin embargo, su desmotivación ante actividades rutinarias, poco interesantes y/o de escasa profundización, a las que frecuentemente han de hacer frente en la escuela, hacen que su

actitud cambie y que sus motivaciones se reviertan hacia los entornos que les ofrecen oportunidades para aprender significativamente. Dejan de atender en aquellos contextos poco propicios para sus necesidades, con las consecuencias negativas que ello puede suponer. Por este motivo, este enfoque puede representar un gran cambio para este alumnado, en cuanto a una construcción más activa y responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. La estructura que conlleva la clase invertida facilita que se aprenda de una manera diferente en el contexto escolar, desde esta perspectiva la instrucción se produce en casa y el análisis, la reflexión y la discusión en el aula lo que, a su vez, permite que se propongan actividades más interesantes, menos rutinarias y que se alcancen retos cognitivos; propuestas didácticas que estimulan e impulsan el desarrollo de sus potencialidades y de todos sus talentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a la clase (Traductor Fundación Santa María-Ediciones SM). Madrid: SM. (Trabajo original publicado ISTE, 2012)
- Berruecos-Vila, A. (2015). ¿Convulsión en las aulas? El aula invertida o Flipped Classroom. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 285-286, pp. 12-18
- Brody, L. E. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 368. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-292
- Cordero, M. C. (2017). Las características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En M. Dorado (coord.), *Altas Capacidades Intelectuales. Guía práctica de atención al alumnado* (pp. 19-42). Barcelona: Publicaciones Altaria, S. L.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA núm. 50*, de 13 de marzo de 2015

- Fernández-del Río, A. B., y Barreira, A. J. (2016). *Flipped Classroom; Innovando en Educación Infantil con alumnado con altas capacidades*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/43696>
- Fornons, V. y Palau, R. F. (2016). Flipped classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de educación secundaria obligatoria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284>
- García, M. C. (2014) Perfil de la Motivación hacia el aprendizaje en alumnado con alta capacidad. *Revista INFAD de Psicología*, 1(6), <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.745>
- Hernando, A. y Martínez, A. (2014). Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (Ed.). *La enseñanza de la ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional ASELE. (pp. 1117-1124). Getafe: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/8300>
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson Educación, S. A
- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista educativa de orientación y pedagogía*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013
- Lorente, P. (2017, Febrero). Metodologíaa Flipped Classroom. Aprovechando el trabajo autónomo del alumnado. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 3, Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/metodologia-flipped-classroom/9262/>
- Masip, M. Y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En M. M. Aldámiz-Echevarría, J. Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M. Masip, E. Muñoz,

- C. Notó, A. Ortega, M. Ribera y A. Rigol, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad* (pp. 13-35). Barcelona: Graó.
- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.618>
- Pérez, L. y Lorente, R. (2006). Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior, en L. F. Pérez Sánchez, *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*, (pp. 241-263). Madrid: Síntesis.
- Ramos, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Revista Faisca*, 13(15). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/270026>
- Regadera, A. (2011). *La delgada línea azul de la inteligencia*. Valencia: Brief
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Vallejo, P. y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147185009>
- Van Tassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo Integrado. *Revista de Educación*, 368. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces: programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Visor

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO MEDIDA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Didactic strategies as a measure to attend to diversity in the classroom

Rafaela M^a Herrero Martínez

Resumen

Actualmente la legislación educativa vigente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), otorga autonomía a los centros escolares para que atiendan a la diversidad de sus estudiantes. A su vez, para la etapa de Educación Primaria, establece una metodología centrada en un aprendizaje individualizado y una atención personalizada de los discentes, de esta forma concede al docente la oportunidad de planificar sus intervenciones educativas en el aula fundamentadas en estrategias didácticas adaptadas a las características personales del alumnado que respalden el principio de diversidad.

En el presente trabajo se pretende dar a conocer algunas estrategias didácticas que atienden a la diversidad existente en las aulas y, a su vez mostrar qué papel presenta el docente como ejecutor de las estrategias implementadas y los beneficios que estas aportan. Para ello, será preciso partir de la conceptualización de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y analizar las diferentes medidas de actuación que la Administración concede, para atender a las diferencias que coexisten hoy en día entre el alumnado en el aula, garantizando el cumplimiento de principios educativos y metodológicos que respalden la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad, principios metodológicos, estrategias didácticas, necesidades educativas.

Abstract

Current educational legislation, Organic Law for Improving Educational Quality (LOMCE), grants autonomy to schools to attend to the diversity of their students. At the same time, for the Primary Education stage, it establishes a methodology focused on an individualized learning and a personal attention to the discents, in this way, it gives the teacher the opportunity to plan his or her educational interventions in the classroom based on didactic strategies adapted to the personal characteristics of students who support the principle of diversity.

The present work intends to present some didactic strategies that attend to the diversity existing in the classrooms and, in turn, to show what role the teacher presents as executor of the implemented strategies and the benefits that they contribute. To this end, it will be necessary to start from the conceptualization of specific needs of educational support (NEAE), and to analyze the different measures of action that the Administration grants, to attend to the differences that coexist today among the students in the classroom, guaranteeing the fulfillment of educational and methodological principles that support inclusive education.

Keywords: Inclusive education, diversity, methodological principles, didactic strategies, educational needs.

.....

INTRODUCCIÓN

Las actuales políticas sociales y culturales reclaman un sistema educativo donde la educación se transforme en innovación bajo el prisma de escuela inclusiva, planteando una educación sin discriminación, ni rechazo ni exclusión, sin diferencias, atendiendo a las necesidades educativas del alumnado como miembro de la comunidad educativa; aplicando procesos de aprendizaje que garanticen una atención individualizada y personalizada que contribuyan y atiendan a la diversidad del alumnado.

En esta línea siguiendo a Fernández (2003, p.2), hay que “emprender un proceso continuo de aprendizaje institucional. Este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa actual”.

Por tanto será necesario considerar “la educación inclusiva como un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia. Si no se dan estas tres condiciones no puede haber aprendizaje” (López Melero, 2008, p. 333).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008, p.7), concibe la inclusión como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

De igual modo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, p.3), determina que “no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad”.

Así pues, las Administraciones se enfrentan a la exigencia de hacer efectivo el derecho a la educación a través de las leyes educativas.

1. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN VIGENTE

El derecho a la educación es un derecho universal ya que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, párr. 9).

Asimismo, la Constitución Española (1978, p. 29318) establece que la educación es un derecho de todos los ciudadanos y además añade que, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Por ello, la Administración Educativa, a través de la legislación vigente, a nivel nacional con la LOMCE (2013) y con la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), para la Comunidad Autónoma de Andalucía, otorgan a los centros educativos plena autonomía para atender al tipo de alumnado que acuden a

sus escuelas, esta concesión es concebida por la Administración como “una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido. (LOMCE, 2013, p. 97863).

A su vez, en el Real Decreto 126 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se especifica que en esta etapa educativa será preciso centrarse “en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”. (p.7).

En esta misma línea, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, determina las actuaciones para atender a la diversidad del alumnado en esta Comunidad y se organizarán a través de “medidas de carácter general desde criterios de flexibilidad organizativa y atención inclusiva, con el objeto de favorecer la autoestima y expectativas positivas en el alumnado y en su entorno familiar y obtener el logro de los objetivos y competencias clave de la etapa”. (p.19).

Con respecto a las medidas de atención, se pueden destacar las generales, las especiales y las extraordinarias. Se partirán de las especiales o específicas ya que hacen referencia a diferentes estrategias organizativas y metodológicas y van dirigidas al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Es preciso aclarar que según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, muestran NEAE el

Alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (p. 19358).

Además la LEA (2007), amplía el concepto de NEAE, incluyendo, la compensación de desigualdades sociales.

Por tanto desde la perspectiva de inclusión, será preciso adaptarse a las necesidades del alumnado ya que todos son diferentes. Para ello es preciso “avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes”. (UNESCO, 2008, p. 9).

1.1 Propuestas metodológicas para la Educación Primaria en el marco de la inclusividad

La atención a la diversidad es concebida como un “conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socio-económicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (Decreto 97/2015, p.19).

Así pues, los centros y el profesorado son agentes educativos encargados de promover métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y fomenten el trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta lo anterior, “los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas desarrollando metodologías que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y favorezcan la capacidad de los alumnos y de las alumnas de aprender por sí mismos”. (LEA, 2007, p.20).

Por tanto, los centros docentes deben tomar las medidas metodológicas que considere más adecuadas conforme a las distintas condiciones y características de su alumnado. Asimismo, “las actividades planificadas deben respetar los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades educativas de los alumnos”. (Barcia y Rodríguez, 2011, p. 187).

En este sentido el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, define la metodología didáctica como un “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas

por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”’. (p. 19352).

Asimismo, a través de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, para esta etapa educativa, se determina una metodología,

Centrada en la actividad y participación del alumnado que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión. Se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado. (p. 11).

No obstante el alumnado de Educación Primaria debe lograr los elementos curriculares en función de sus capacidades, necesidades, posibilidades e intereses, además se debe contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para lograrlo se promoverá una metodología adecuada a cada situación. (Decreto 97/2015, de 3 de marzo).

Por ende, legislativamente el principal objetivo del uso de la metodología en el aula en esta etapa educativa, es que el alumnado adquiera y alcance el máximo desarrollo de sus capacidades recurriendo a la planificación didáctica que el docente elabora, ya que esta según Hernández y Yelena (2017, p.27), “implica la elaboración del plan de trabajo para una situación de enseñanza-aprendizaje específica, que le permite al docente visualizar y guiar el desarrollo de este proceso hasta su culminación”’.

Por consiguiente el docente se convierte en el agente educativo encargado de aplicar la metodología, entendida como el conjunto de modalidades y métodos de enseñanza innovadores centrados en el logro de competencias que contribuyan a atender la diversidad en un marco de inclusividad.

1.2 Estrategias didácticas como medida para atender a la diversidad

Según Rajadell (1992, citado en Hernández y Yelena, 2017, p. 28), la estrategia didáctica “equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del

profesional en educación, guiada por uno o más principios de la didáctica, encaminada a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Aunque existen gran variedad de estrategias, Barcia y Rodríguez (2011) destacan las más comunes, siendo las siguientes (véase figura 1).

Figura 1. Estrategias educativas empleadas en la etapa de Educación Primaria



Figura 1. La metodología en la Educación Primaria. Adaptado por M. Barcia y M. Rodríguez, 2011, Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria, pp. 188-198.

Estas estrategias están centradas en “el niño como sujeto de su propio aprendizaje, en su interacción con el entorno, partiendo de sus intereses, potenciando su autonomía y fomentando el trabajo colaborativo; principios que actualmente se siguen predicando y tienen plena vigencia.”. (Barcia y Rodríguez, 2011, p. 188).

A continuación se presentan las estrategias anteriormente señaladas destacando concepto, principios educativos y metodológicos que se aplican y el papel que tiene el docente en cada una de ellas. (Véase tabla 1).

Tabla 1.

Estrategias didácticas que atienden a la diversidad.

ESTRATEGIA	CONCEPTO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	PAPEL DEL DOCENTE
Un aula, dos docentes	Consiste en aprovechar los recursos humanos del centro en el aula ordinaria.	Globalización. Personalización. Interacción. Inclusión.	Trabaja en equipo con otros profesionales (profesor de apoyo, de compensatoria, de pedagogía terapéutica, etc.).
Grupos interactivos	Potencian los aprendizajes de todos dentro del aula sin separar al alumnado en función de sus dificultades.	Motivación y autoestima. Actividad y participación. Aprendizajes significativos. Inclusión.	Selecciona actividades para cada sección y realiza el seguimiento resolviendo dudas al alumnado.
Contratos de aprendizaje	Negociación con el alumnado del trabajo que se realizará durante un tiempo estableciendo compromisos para todos.	Actividad y participación. Motivación y autoestima. Personalización.	Propone al estudiante las actividades adecuadas a sus intereses y posibilidades.
Grupos cooperativos	Permiten que la adquisición de conocimientos sea compartida por medio de pequeños grupos de trabajo.	Motivación y autoestima. Actividad y participación.	Facilitador de conocimientos, guía que acompaña, interacciona con los estudiantes y fomenta el aprendizaje y estimula a desarrollar las potencialidades de estos, los ayuda a saber qué hacer, cómo actuar con las actividades mandadas.
Proyectos de trabajo	Se articulan en función de los interrogantes que formula el alumnado, de manera que cada nuevo aprendizaje será un nuevo proyecto.	Funcionalidad. Aprendizajes significativos. Globalización. Interacción. Inclusión.	Proporciona el aprendizaje del alumnado haciendo que estos participen en la secuencia del proyecto.
Estudios de casos	Técnica de aprendizaje en la que el alumnado se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema que debe ser resuelto por un grupo de estudiantes a través de un proceso de discusión.		Guía al grupo de una fase a otra, sintetiza lo que descubre el grupo, reformula las buenas intervenciones y promueve la reflexión grupal de los aprendizajes logrados.
Talleres	Son espacios donde se realizan actividades planificadas en forma de proyecto de trabajo, lo que desarrolla en el alumnado la participación en el descubrimiento científico y el trabajo en equipo.	Actividad y participación. Funcionalidad. Motivación y autoestima. Aprendizajes significativos. Personalización. Interacción	Observa, orienta y evalúa todo lo que hace el alumnado en este proceso.

ESTRATEGIA	CONCEPTO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	PAPEL DEL DOCENTE
Estudio Independiente y Aprendizaje autónomo	Proceso enfocado hacia el autocontrol y la autoevaluación como una actividad orientada a la formación de habilidades intelectuales para conseguir el conocimiento y el aprendizaje.	Personalización. Motivación y autoestima. Actividad y participación.	Organiza las actividades individualizadas para cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

Nota: Adaptado de Barcia y Rodríguez, 2011, pp. 188-198.

En esta línea, el foco de atención del que se parte es la inclusión, considerada como una visión diferente que atiende a la diversidad,

Condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas (UNESCO, 2008, p.9).

Por otro lado, el empleo y ejecución de las estrategias presentadas conllevan múltiples beneficios aceptados en una escuela inclusiva, centrada en las experiencias del alumnado considerando las necesidades de cada uno (véase tabla 2).

Tabla 2.

Beneficios de las estrategias didácticas.

ESTRATEGIAS	BENEFICIOS
Un aula, dos docentes	Atiende a la diversidad de manera inclusiva sin separar ninguno de los estudiantes para mejorar tanto sus resultados académicos como su interacción en el aula.
Grupos interactivos	Se fomenta la participación del alumnado y la cooperación entre todos ya que se ayudan unos a otros.
Contratos de aprendizaje	Se consigue la autonomía del alumnado en el trabajo para conseguir los aprendizajes.
Grupos cooperativos	Se favorece el respeto entre los discentes y la responsabilidad, tanto individual como entre los miembros del grupo.
Talleres	Se desarrolla en los discentes aspectos motrices, de expresión y comunicación, al tiempo que ganan seguridad en sí mismos, independencia y autonomía personal.
Proyectos de trabajo	Existe un clima de implicación e interés participativo en los grupos del aula y en cada discente. Se refuerza también la conciencia de aprender del grupo.
Estudios de casos	El alumnado desarrolla habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información, además también se propicia el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.
Estudio independiente y Aprendizaje autónomo	Se establece una relación entre lo que hay que aprender y lo que ya sabe el alumnado.

Nota: Adaptado de Barcia y Rodríguez, 2011, pp. 188-198.

Consecuentemente y siguiendo a De Miguel (2009), la planificación didáctica supone adaptar los elementos curriculares (objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades y evaluación) al plan de trabajo del profesorado, secuenciando actividades y tareas que permitan al docente diseñar estrategias didácticas.

CONCLUSIONES

Siguiendo a Barcia y Rodríguez (2011, p.181), las estrategias “nos ayudan a resolver situaciones problemáticas en el centro o en el aula (agrupamientos flexibles de alumnos, grupos cooperativos, contratos didácticos, horarios flexibles, grupos interactivos, etc.) y a encontrar situaciones prácticas a los problemas educativos”.

No obstante, será conveniente tener presente diferentes debilidades que hay que trabajar en los centros, como la resistencia por parte de los docentes a llevar a cabo proyectos de innovación y la necesidad de seguir formándose ya que el profesorado no está en posesión de todo el conocimiento.

Por ello, los centros educativos deben aprovechar la concesión que le otorgan las Administraciones educativas para fomentar la autonomía pedagógica y organizativa en sus escuelas.

Además, deben favorecer el trabajo en equipo del profesorado creando equipos docentes, estimulando la actividad investigadora a partir de su práctica docente.

A su vez, desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa.

Finalmente, los docentes deben buscar nuevas alternativas a los métodos tradicionales para poder dar respuesta a las necesidades que se demandan actualmente en las aulas.

Por tanto, será preciso interponer estrategias didácticas para dar respuestas a las necesidades educativas que se presenten en las aulas con el fin de atender a la diversidad del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcia, M. y Rodríguez, M. (2011). La metodología en la Educación Primaria. En B. Bermejo (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (pp. 181-212). Madrid: Pirámide.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 50, 13 marzo 2015. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00436.pdf>
- De Miguel, M. (2009). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- García, J.B. y Moreno, M. (2008). Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa. *Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad5.pdf>
- Hernández, C. y Yelena, A. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, 26 de diciembre 2007. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/252/d/updf/d1.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial de Estado, 295, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

López Melero, M. (2008): La didáctica de la escuela inclusiva. En A. De la Herrán Gascón (Coord.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp.333-361). Madrid: McGraw-Hill.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C ONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 marzo 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Communication and Language: implications for teacher training

M^a Amor Martín Fernández

Resumen

Se presenta aquí una revisión de la educación como proceso de comunicación, del lenguaje humano como su medio esencial y del porqué son tan importantes ambos aprendizajes, lingüístico y comunicativo, en la formación inicial de maestros y maestras. Por una parte, se muestra que el acto educativo posee las características y los elementos comunes a cualquier proceso comunicativo, y puede ser interpretado desde la definición misma de comunicación. Por otra, se expone la potencialidad del lenguaje humano para poder comprender los motivos que lo convierten en una herramienta privilegiada en educación. Además, el aula puede ser convertida en escenario de aprendizaje de la verdadera comunicación, en el que el docente es modelo y guía. Por ello, se reflexiona sobre las implicaciones de lo expuesto en la formación de docentes.

Palabras clave: Educación, Comunicación, Lenguaje, Competencia comunicativa, Formación inicial.

Abstract

Here we offer a revision of education as a communication process, of human language as its essential means and of why both linguistic and communicative learning are so important in the initial formation of teachers. On the one hand, it is shown that the educational act has the characteristics and elements common to any communicative process, and can be interpreted from the very definition of communication. On the other hand, the potential of human language is exposed to understand the reasons that make it a privileged tool in education. Furthermore, the classroom can be converted into a learning scenario of true communication, where the teacher is a model and guide. Thus, we reflect on the implications indicated above in the teacher training.

Keywords: Education, Communication, Language, Communicative competence, Initial training.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la educación como un proceso de comunicación y la necesidad imperiosa de esta en la educación es un presupuesto mantenido y consolidado en la tradición pedagógica, que ya nadie duda (Sarramona, 1988; Hernández, 1996; Tornero, 2000; Gutiérrez, 2004; Rizo, 2007; Kaplún, 2010, entre otros muchos autores). Y esa comunicación tiene como medio principal el lenguaje. Para Núñez (2000), aunque “en la comunicación didáctica se usan combinados distintos lenguajes (enactivo o de la acción, icónico y verbal), predomina el verbal, por lo que hay que estudiar su proyección en la enseñanza y cómo se pueden mejorar su uso y desarrollo” (p. 162).

A ello se une, además, el impacto de la Sociedad de la Información y de la Comunicación, que ha hecho retornar la reflexión sobre estos presupuestos, más allá de responder con solo dotar de recursos tecnológicos a la escuela. Ahora más que nunca, se hace necesario desarrollar, en el aula, procesos comunicativos, que ayuden al alumnado a responder a los retos que los nuevos contextos mediáticos y tecnológicos plantean (Pérez, 2000) y al profesorado a proporcionar un aprendizaje contextualizado y útil.

Pero no hay que olvidar que en el uso de la comunicación tecnológica media la palabra como elemento esencial, como se verá a continuación, y que incluso el lenguaje audiovisual necesita la palabra para ser convertido en conocimiento.

Tradicición e innovación coinciden en que sin comunicación no hay educación. El propio sentido etimológico (Corominas, 1987) tanto del término educación, tomado del latín *educare* “conducir” o *educere* “sacar afuera”, como el de comunicación *communicare* “compartir”, implican la concurrencia de personas que se encuentran y se influyen mutuamente. Sin embargo, no hay verdadero encuentro humano si no existe comunicación. Según Prieto (2004), “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución” (p. 13). Por ello, son tan importantes los aprendizajes en comunicación en la formación inicial de maestros y maestras. Sin embargo, se puede constatar la ausencia de asignaturas referidas a esta formación en los planes de estudio de aquellos que se van a dedicar a la docencia y, en concreto, en los de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria.

1. EL ACTO EDUCATIVO COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí mismo un acto de comunicación (Rosales, 1984; Galera y Galera, 2000) y, como tal, pueden identificarse en él de manera clara los elementos de la comunicación (Cantero y Mendoza, 2006; Pizano, 2007). Se puede afirmar que el acto educativo es un tipo especial de comunicación y, por tanto, posee las características y los elementos comunes a cualquier proceso comunicativo: un fenómeno social por el que un emisor transmite un mensaje a un receptor, utilizando un código conocido tanto por el emisor como por el receptor, en un contexto concreto y a través de un canal determinado.

Por otra parte, es posible interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la definición misma de comunicación. Rodrigo (2001) parte de la definición de comunicación dada por Gifrau (1991, p. 67-68) y desarrolla una caracterización de la comunicación humana, que es aplicable también al acto educativo. Según estos autores, la comunicación es un “proceso: cualquier hecho comunicativo es un episodio contin-

gente, que empieza y acaba y sigue un determinado desarrollo” (p. 46). En este sentido se habla también de proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos procesos, comunicativo y educativo, son procesos históricos: “no hay comunicación en abstracto, sino en concreto, todos los fenómenos de comunicación se producen en la historia y en una historia particular de los pueblos y las culturas” (p. 46). La educación entendida como proceso de comunicación se da siempre en un tiempo y en un contexto determinado, en un tiempo personal, en un tiempo histórico y en un contexto cultural y social, que el acto educativo no puede desoír. Además, se trata de un proceso interactivo: “es un hecho social por definición que pone en contacto sujetos sociales capaces de hablar y capaces de actuar; comunicar es una relación, no una cosa” (p. 46). Así también, la educación es fundamentalmente encuentro de personas, alumnado, profesorado, personal de los centros, familia, agentes diversos que intervienen en la escuela, etc. Es, por último, un proceso simbólico, ya que “la interacción se produce por medio de símbolos cargados de significación y ordenados en forma de texto o discurso” (p. 46). En el contexto educativo se han de utilizar códigos diversos. Aunque el fundamental sea el lingüístico, es de capital importancia el uso consciente del lenguaje no verbal y, junto a estos, tienen espacio todos los códigos de la expresividad humana: corporal, visual, auditivo, musical, icónico y ahora igualmente el código informático, que es aquel que “determina lo que es posible hacer y expresar y –consecuentemente lo que no se puede hacer ni expresar– utilizando un medio electrónico” (Levis, 2006, p. 81).

Asimismo se pueden encontrar en el acto educativo los aspectos fundamentales que subyacen en todas las definiciones de comunicación. Siguiendo la clasificación de la comunicación realizada por Sorice (2009), se puede afirmar que la educación es comunicación como contacto, contacto entre el profesorado, el alumnado, con la familia, etc. La educación es comunicación como influencia de unos sobre otros, derivada de la sociabilidad humana, perspectiva que enlaza con el concepto etimológico de la educación, que se acaba de mencionar. La educación es también comunicación como transmisión de información y como participación en un proceso que permite a los que concurren en él la adquisición y elaboración de conocimientos. La educación participa de la perspectiva de la comunicación como relación social y cooperación entre personas encaminadas hacia el logro de objetivos comunes. En este sentido, el sistema educativo es uno de los más importantes agentes de socialización. Por último, la

educación es comunicación como interpretación, en la acepción de comprender, concebir y expresar de un modo personal la realidad.

2. EL LENGUAJE HERRAMIENTA ESENCIAL EN EDUCACIÓN

Decía el poeta Octavio Paz (1972) que el ser humano “es inseparable de las palabras. Sin ellas, es inasible. El hombre es un ser de palabras” (p. 30). En el ámbito educativo, casi todo se hace con palabras; la palabra -el lenguaje oral y escrito, y el lenguaje no verbal que la acompaña- se convierten en medio esencial. Por ello, es preciso conocer la potencialidad del lenguaje humano para poder comprender los motivos que lo convierten en una herramienta privilegiada en educación.

Para Tusón (2003) “los poderes del lenguaje se amplían a toda clase de dominios diferentes y lo convierten en un instrumento principal de construcción del “yo”, de autoexpresión, de comunicación y de nuestra ordenación del mundo” (p. 24). En primer lugar, el lenguaje interviene de manera relevante en la configuración de la identidad intrapersonal. Para este autor, la existencia en todas las lenguas de una forma pronominal, con la que la persona se refiere a sí misma de manera diferenciada de los demás, posibilita la expresión de la propia identidad, de la autoconciencia y de su singularidad. De aquí parte, la primera consecuencia importante de la mediación de la palabra en la educación. Dotar al alumnado del dominio de la palabra es ayudarle en la construcción de la propia identidad para alcanzar el desarrollo pleno de su personalidad, finalidad última de la educación. En lo que respecta al profesorado, este convencimiento de la singularidad del otro, ha de llevarlo a mirar a su alumnado como único y valioso, sorprendente para él en su singularidad y originalidad.

El lenguaje, de la misma forma, permite el diálogo interior, la autoexpresión, convirtiéndose en forma de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es muy importante, por parte de los docentes, el cultivo de ese uso del lenguaje interior, de la interioridad y de la reflexión sobre las propias experiencias. Esta práctica proporciona, además, al alumnado expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones y es la base para alcanzar una personalidad crítica y libre.

Por otra parte, el lenguaje se utiliza para la organización, representación, interpretación y comprensión de la realidad. Lo primero que hace el ser humano frente a

una realidad desconocida es nombrarla. Se diría que lo que no tiene nombre no existe. Darles palabras al alumnado es poner en sus manos el mundo; de ahí la responsabilidad de formación de los futuros docentes en comunicación lingüística, más aún por la complejidad de la sociedad actual que se caracteriza por la multiplicidad de contextos y, por lo tanto, también por una diversidad de situaciones de comunicación. El dominio del lenguaje adquiere así una gran significación para poder acceder de manera adecuada, eficaz y competente a cualquier contexto comunicativo, sin que el déficit lingüístico acabe siendo una causa de discriminación o de incompetencia personal, profesional o social.

Puesto que el modelo lingüístico organiza la percepción del mundo, el lenguaje se convierte en instrumento cognitivo. Para Canelles (2007), “son las palabras y nuestra capacidad para manejarnos adecuadamente con sus infinitas posibilidades, las que nos permiten desarrollar un conocimiento verdadero (p. 45). El desarrollo lingüístico está en estrecha relación con la capacidad de transformación de las precepciones en conocimiento. El lenguaje es instrumento de elaboración, de construcción y comunicación del pensamiento, y es también medio para la transmisión de la información y del conocimiento. En este último sentido, es el cauce que hace posible el desarrollo de las actividades escolares: hablar, explicar, establecer relaciones, gestionar el aula, corregir, etc. Por otra parte, los docentes no pueden olvidar que aprender conlleva adueñarse del discurso de cada disciplina curricular, bajo el que subyace el sustrato cultural en el que nacieron los conocimientos que componen cada área (Miret y Tusón, 1996).

Sin duda, la función principal del lenguaje es la comunicación. Pero la comunicación en educación es, fundamentalmente, un encuentro entre personas, en un entorno y contexto, entre las que media el lenguaje (López y Guerrero, 1989). Dado el carácter social del ser humano, la comunicación con los demás, inherente a su naturaleza, y su aprendizaje en el contexto escolar le permite un desarrollo personal óptimo. El aula es una cultura en miniatura, que puede ser convertida en escenario de aprendizaje de la verdadera comunicación. En ella, el docente es modelo y guía:

Parece evidente que una de las principales funciones del profesorado sea la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal. De sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que tratará no solo

de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente de crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010, p. 304).

Para finalizar, el lenguaje se convierte en palabra bella y en experiencia estética. La función poética del lenguaje se muestra de manera clara en la literatura, pero también está presente cuando de manera consciente se provoca en usos cotidianos. Hay que proporcionar al alumnado herramientas que lo capaciten para la comprensión y producción de textos literarios, pues tendrá que “enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración [...]”. Por tanto debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo” (López y Encabo, 2002, p. 87). El acercamiento a la literatura, al hecho literario y a sus textos lleva y enseña el disfrute y el goce estético, porque: “la emoción estética, ese momento en que la verdad trasciende la vida, en que se altera el ritmo, se produce el silencio y se logra lo sagrado, puede estar y está siempre en todo lenguaje” (Álvarez, 2012, p. 27).

3. IMPLICACIONES A MODO DE CONCLUSIÓN.

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuáles son las implicaciones de todo lo dicho hasta aquí para la formación de docentes:

- En primer lugar, en el escenario de aprendizaje de comunicación que son las aulas, el docente ha de enseñar con su actitud una comunicación que sea expresión, pues el ser humano es pura expresividad. Ha de formarse, entonces, para educar en una comunicación que sea vehículo de expresión, perdiendo el miedo a transmitir lo que se es, se piensa, se siente o se cree... y a hacerlo a través de la palabra, del cuerpo, de los sentidos, de la imagen, de la música..., de tal manera que se enseñe una comunicación completa. El aula ha de ser un espacio en que el alumnado pueda expresarse en su totalidad: pensamiento, conocimiento, emoción y sentimiento.
- En lo que se refiere a la educación lingüística, el objetivo esencial ha de ser contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas habituales (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) para desenvolverse en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos

comunicativos de la vida cotidiana (Lomas y Osoro, 1993; Palou y Bosch, 2005). Es decir, lograr la competencia comunicativa (Gumperz y Hymes, 1972). Esta competencia incluye la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale, 1999). Sin embargo, los cambios producidos por la Sociedad de la Información y de la Comunicación, hacen necesario que la competencia comunicativa se vea enriquecida con nuevas capacidades, entre las que Prado (2001) destaca: el conocimiento de nuevos códigos multimedia; estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información; destrezas de lectura y comprensión de la información; expresión y elaboración, adecuada a los nuevos formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías; espíritu crítico para la adecuada selección y tratamiento de la información; espíritu abierto y multicultural que posibilite la comunicación interpersonal entre hablantes de países y culturas diferentes, entre otras.

- La formación inicial de docentes ha de incidir en la importancia del cuidado de sus usos lingüísticos y en conocer que:
 - o Las palabras no son inocentes. Su elección no puede ser gratuita, porque ellas están cargadas de significado e intencionalidad. Cuanto más conocimiento y dominio sobre ellas se tenga y se enseñe, más se estará contribuyendo a la formación de personalidades reflexivas, críticas y libres.
 - o Las palabras clasifican, así es que hay que optar por aquellas que expresen bien lo que se quiere del otro, pues el alumnado intentará siempre responder a las expectativas que las palabras de quien les enseña despiertan en él. Un docente bien formado lingüísticamente eliminará aquellos términos y expresiones discriminatorias o que transmitan prejuicios. Tampoco usará los términos absolutos, porque son falsos y hacen que el otro se sienta injustamente tratado, ya sea negativa o positivamente.
 - o Las palabras tienen un poder indescriptible. Cualquier persona ha tenido la experiencia de palabras que la han hecho feliz o inmensamente desgraciada, palabras que la han seducido y motivado y otras que la han entristecido, palabras que la han hecho sentir grande y amable y otras que la podrían haber hecho desaparecer. Hay que enseñar a hablarle al otro, al alumnado, de tal manera que la percepción de ellos expresada en las palabras del docente, les descubra lo mejor de sí y, también, la verdad de sí mismos, aunque a veces no les sea

agradable, tal como lo expresaba Borges: “He pensado alguna vez, que una persona que esté enamorada vea a la otra tal como Dios la ve, es decir, la ve del mejor modo posible” (Ferrari, 2005, p. 98). Las palabras en educación han de ser siempre utilizadas para el cuidado del otro.

- El lenguaje se hace palabra bella especialmente en la literatura, pero también cada vez que a través de ella se intenta provocar la experiencia estética. En este sentido los docentes intentarán que sus palabras sean verdaderas, buenas y bellas.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2012). Poética del habla cotidiana. *Estudios de lingüística del Español*. 32. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies32/Poetica_del_habla_cotidiana.pdf
- Borges, J. L. y Ferrari, O. (2005). *En diálogo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Canelles, R. (Coord.). (2007). *Escritura creativa: Cuadernos de ideas*. Madrid: Fuentelataja.
- Cantero, F. J. y Mendoza, A. (2006). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria* (pp. 35-78). Madrid: Pearson Education.
- Domingo, J., Gallego, J., García, I. Y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas en maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 303-323.
- Galera, F. y Galera M. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, 209-222.
- Gifrau, J. (1991). *Estructura general de la comunicación pública*. Barcelona: Pòrtic.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 78-82.

- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.
- López, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque socio crítico*. Barcelona: Octaedro.
- López, A. y Guerrero, P. (1991). La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo. En A. Marco y A. Rodríguez (Eds.), *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura* (pp. 61-65). A Coruña, España: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela.
- Núñez, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y textos*, 16, 155-172.
- Palou, S. y Bosch, C. (Coords.). (2005). *La lengua oral en la escuela. Experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Pizano, G. (enero-junio, 2007). Bases científicas de la educación como proceso de comunicación. *Investigación Educativa*, 19(11), 117 – 127.
- Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafíos para la enseñanza. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 17, 21-30.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Stella-Editorial La Crujía.
- Rodrigo, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectiva*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rosales, E. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (Ed.). (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona: CEAC.
- Sorice, M. (2009). *Sociología dei Mass Media*. Roma: Carocci editore.
- Tusón, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona: UOC.

LA ESCUELA QUE NECESITAMOS Y MERECEMOS

The school that we need and deserve

Fernando Alberca De Castro

Resumen

La educación en general y especialmente la escuela exigen un cambio, dentro del cambio cultural que la sociedad en general está sufriendo, que afecta a la comunicación, al acceso a la información, e incluso a aspectos cognitivos y madurativos del alumnado, profesorado y familias actuales. Hoy necesitamos y merecemos una escuela más eficaz, humana, motivadora y completa, donde se pongan en juego lo que las ciencias de la salud y las ciencias sociales nos descubren respecto a la forma de actuar, conocer, aprender y motivarse de los estudiantes contemporáneos. En la escuela de hoy el docente desarrolla su trabajo en aulas donde ha de conectar con alumnos y alumnas que presentan una gran diversidad que debe atender satisfactoriamente. Por eso es necesaria una escuela que actúe correctamente ante esta diversidad, tal y como los docentes y alumnado merecen. Cada uno deberá protagonizar parte de ese cambio: docentes, discentes, familias y autoridades. Con este, la escuela podrá cumplir con su misión, su razón de ser: educar, sacar lo mejor de cada individuo, siendo protagonista de su propia mejora, con motivación y método acertados.

Todos necesitamos que la escuela mejore sus resultados, modifique los contenidos y los procesos de evaluación, teniendo en cuenta el ser humano completo, su componente intelectual y emocional, cada una de las áreas de su hemisferio cerebral izquierdo y derecho.

Palabras clave: Escuela, educación, motivación, diversidad, hemisferios cerebrales, éxito escolar.

Abstract

The education in general and specially in the school, demands a change, due to the cultural change that society in general is suffering that affect the ways of communication, the access to information and even cognitive and madurative aspects from the students, teachers and families. Today we need and deserve a more useful school, human, motivating and complete, were enter on action the things that health sciences and the social sciences show us about how to act, know, learn and to be motivated the contemporaries students. Nowadays in the school, teachers develop their job in classroom where they have to connect with boys and girls that show great diversity and they must attend satisfactorily. Due to that it is necessary a school that act properly before this diversity, as the teachers and students deserve. Each one must protagonize part of this change: teachers, students, families and authorities. With this change the school will be able to succeed with its mission, its reason of existence. To educate, get the best of each individual being the protagonist of their own improvement with effective motivation and methods.

We all need that the school improves its results, change the contents and the evaluation processes, taking into account the complete human being, his intellectual and emotional element, every each one of the areas of his right and left cerebral hemisphere.

Keywords: School, education, motivation, diversity, cerebral hemisphere, school success.

INTRODUCCIÓN

La educación en general y la escuela específicamente dentro de aquella se encuentra en un momento de crisis, de revisión y de necesidad de cambio al menos en los países de la OCDE (Alberca, 2018b).

Todos los agentes que intervienen en ella merecen y necesitan una revisión de fines, contenidos, métodos, procedimientos, evaluación, procesos, relaciones, espacios y formación de docentes..., es decir, una revisión a fondo que abarca prácticamente todos

los ámbitos de la escuela. No quiere decir esto que haya que cambiar todo, sino que ha de revisarse a la luz de una era cultural coincidente con la llegada de internet, el lenguaje digital, nuevas necesidades y demandas profesionales y relaciones interculturales, intrapersonales e interpersonales, así como nuevos hábitos educativos e intelectuales en docentes, padres, madres, hijos e hijas.

Todos merecen y necesitan una escuela más realista, más eficaz, que tenga mejor en cuenta la dimensión humana de docentes, discentes y familias. En la que las relaciones personales entre todos sean más satisfactorias, la comunicación entre todos sus integrantes mayor, con una evaluación más completa, humana, que valore al ser humano completo: tanto el producto del hemisferio izquierdo del alumno o alumna como ahora mayoritariamente (Alberca, 2013), como el de su hemisferio derecho (creatividad, imaginación, síntesis, intuición, emociones, ideales...). Una escuela en la que sus docentes desde el centro escolar y padres y madres desde la familia, sepan motivar más eficaz y duraderamente, aumentando la autoestima de todos. Una escuela que estimule los talentos de cada uno de los alumnos y alumnas, atendiendo su verdadera diversidad, la de cada uno y todos. Una escuela que trate con exigencia, respeto, amabilidad y libertad a cada uno y una. Para lo que se intuye son precisos cambios en la forma de actuar de docentes, familias, alumnado y autoridades.

1. FUNDAMENTACIÓN

En un aula actual, es frecuente encontrarse una diversidad evidente en algunos casos y muy poco evidente en otras, pero igual de existente y merecedora de atención. Suman el 72% los españoles que presentan una diversidad no atendida en las aulas de Primaria (Alberca, 2018). Muchas dislexias no son reconocidas como tales por los docentes o departamentos de Orientación de los centros, o no son atendidas como requieren, reduciéndose a rebajar la penalización por errores ortográficos o a permitirles más tiempo para realizar las mismas tareas. No se atiende adecuadamente a quienes no aprendieron en su día correctamente a leer, siendo una práctica habitual constatar esta deficiencia lectora (en velocidad, comprensión, entonación, articulación o en todo ello), sin más intervención o no la necesaria, es decir, aquella que subsane la carencia en el aprendizaje. Junto a los problemas lectores que se pueden encontrar en todas las aulas, son frecuentes hoy también problemas con la atención, con la concentración, con la

motivación, el tempo cognitivo lento, ansiedad, lateralidad cruzada, ásperger, tea, discalculia, algunas dificultades debidas a la impulsividad, a la sobreprotección, al desconocimiento práctico de las mejores técnicas de estudio, memorización, grabación, control emocional, realización de exámenes, a una predominancia hemisférica-cerebral derecha, a una imaginación desarrollada que encuentra errores en el enunciado de muchos problemas matemáticos, lingüísticos y otras ciencias, así como en la ambigua redacción de muchas actividades que se plantean al alumnado y por ello caen en trampas que se interpretan como errores del alumnado lector en lugar de imprecisión redactora. Por ejemplo, se le dijo a una alumna de Primaria, “¿Cuánto es 5 y 7?” y la alumna en este caso contestó 57 y se le anotó como error. O “¿Calcula cuánto tarda un motorista de Córdoba a Madrid, si hay entre estas ciudades 400 km. y el motorista va a 72 km/h?”, a lo que el alumno ahora contestó dejando en blanco el espacio destinado a contestar, porque como explicó al ser preguntado posteriormente, tras su 0 como puntuación en esta pregunta, el alumno dijo que no se podía hacer porque faltaban datos: los que indicaran cuántas veces se detiene y cuánto tarda en cada una de esas detenciones, porque según el alumno un motorista que va a 72 km durante 400 km en una autovía plagada de establecimientos hosteleros, se pararía; porque su experiencia al viajar con su padre, en coche y a mayor velocidad es que se paraba. Si fuera una cuestión real, consideraríamos mejor matemático a quien se plantea esta circunstancia. Hubiera bastado que el enunciado del problema hubiera incluido “sin parar” (Alberca 2013, 2014), etc.

Solo al 28% del alumnado de una clase de Infantil y Primaria parece irle bien en sus calificaciones académicas, pero en ese 28% con buenos resultados hay más de 18% que no sienten satisfacción con lo aprendido y el 98% demuestra no conocer suficientemente las técnicas básicas de esquematización y redacción que le permitirían sacar buen resultado con menor rozamiento, esfuerzo y tiempo.

En la escuela de hoy predomina el alumnado con dificultades de aprendizaje que dificultan la evaluación del docente si esta es convencional: dislexia, discalculia, tempos cognitivos lentos, altas capacidades, trastornos de diverso tipo, dentro y fuera del espectro autista, hiperactividad, desconocimiento de la lengua en que se desarrollan las clases, carencias en el aprendizaje de la lectoescritura, retraso madurativo, lateralidad

cruzada y otras muchas cualidades, condicionan el resultado de una escuela que tiene obligatoriamente que adaptarse a esta realidad para cumplir su misión.

Es por todo ello momento de plantearse los contenidos, evaluación y métodos del proceso enseñanza-aprendizaje del que tanto se conoce, tanto se teoriza y la escuela tanto repite pese a sus resultados indeseables de índices de fracaso escolar en niños y niñas con cociente intelectual superior a la media.

2. PANORÁMICA

Se hace precisa una nueva forma de enseñar que dé cabida a una mayor motivación, eficacia y satisfacción en el aprendizaje desde Infantil. Porque en contra de lo que a menudo se dice, el obstáculo no es la falta de esfuerzo en el alumnado, sino la falta de experiencia de éxito y la duda del mismo. Cuando el ser humano está seguro de un logro si pone el esfuerzo que ese logro requiere, y se siente acompañado por la emoción, entonces le resulta fácil enfrentarse a cualquier esfuerzo que le permita el reconocimiento que busca y el cansancio o esfuerzo apenas se percibe minimizada su presencia por la emoción y la decisión que pone en juego la fuerza de voluntad ante la hazaña, que solo crece si requiere esfuerzo.

A los niños les mueve lo difícil si es posible y genera satisfacción a quienes les importan. El docente ha de ganarse la confianza del alumnado hasta el punto de que este quiera lograr la satisfacción sincera del docente cuando el alumno o alumna aprenda. De ahí la necesidad de una buena relación profesorado-alumnado antes de pedir un esfuerzo a cualquiera de los dos.

Todos quieren ser héroes en su trabajo, hacer algo difícil, porque está en todo humano tender a lo grande, al desarrollo del talento, a la conexión con los demás y a la felicidad.

Sin embargo, el fracaso escolar en países del entorno europeo, como España, se incrementa (OECD, 2016b) a partir de 3º de E.Primaria, y en este curso se ha visto incrementado los trastornos derivados de ansiedad, depresión y otras consecuencias de la intolerancia a la frustración en el ámbito escolar.

La escuela que necesitamos y merecemos ha de evitar esta tragedia infantil porque debe sacar lo mejor de cada uno y cada una, como señala la propia definición de educación (Alberca, 2010), mediante la motivación y el método adecuado (Alberca, 2014). Debe enseñar lo importante y necesario de un modo atractivo. Siendo la motivación el combustible y la fuerza para empezar y persistir; y el método la guía por la que seguir acertadamente sus pasos como estudiante y como persona (Alberca, 2014).

3. PROPUESTA

3.1. Motivación

El gobierno estadounidense publicó recientemente dos informes según los cuales el pilar de su educación, la motivación, se derrumbaba. Según estos, sus jóvenes adolescentes estaban menos motivados que sus compatriotas de la generación anterior. Estaban menos preparados para soñar con ideales grandes y empeñarse en lograrlos. La razón era que el sistema escolar norteamericano había confiado en una motivación que no era tal y había vendido este error a todo el primer mundo, incluida España.

Así, los norteamericanos habían defendido durante las últimas décadas que motivar a alguien era decirle “Tú puedes hacerlo”, “A mí me costó también, pero lo logré”, “Demuestra lo que tienes dentro”, “Eres el mejor”, “Si lo imaginas, podrás”, “No pasará nada si lo intentas”. Todos mensajes falsos, porque la experiencia del alumnado que había ya fracasado decía que sí que pasaba si se intentaba y fracasaba, que no era nunca el mejor por más que lo deseara o imaginara, que no podía demostrar lo que no tenía, que la vida de otro era otro y su superación no se repetía en él y que, en definitiva, él o ella no podía hacerlo en realidad, aunque otros tuvieran una nueva expectativa creada.

Estas frases, no solo no motivan a ningún niño que no haya sentido ya el triunfo. Solo son válidas para quienes han solido triunfar. En absoluto para los que tienen la experiencia de no haberlo logrado aún. En lugar de motivar a estos, aumentan en ellos sus posibilidades de quedar en evidencia, aumentan su ansiedad. Solo genera más presión saber que hay quienes esperan de él o ella por fin un cambio que no se ha dado antes. La autoestima baja ante esta expectativa y la inseguridad aumenta, al igual que el

miedo al fracaso y la probabilidad de este. Porque motivar de verdad consiste en otra cosa.

Motivar requiere demostrarle que ya dio alguna vez lo que ahora se le propone. Demostrarle que hubo circunstancias donde puso en juego las habilidades o parte de ellas que se le piden ahora; que ha habido ya ocasiones en que se enfrentó a retos difíciles, superiores a los de su propia edad y los superó con madurez, inteligencia, acierto, esfuerzo y satisfacción. Educar consiste en proporcionarle a cada alumno y alumna la oportunidad de descubrirlo y de generarlo para recordar ocasiones en las que se hizo y acudir a ellas cuando se necesite fuerza y motivación.

Motivar conlleva mostrarle emoción del docente al discente para que se reactive en él los mecanismos de sus propias emociones y de sus sentimientos, para poder empezar a ponerse en juego su voluntad.

Motivar es relacionar interés del alumno o alumna con lo que debe hacer.

Motivar es convencerle de que si pone el esfuerzo que se requiere la necesidad que siente de algo, entonces se efectúa en él o ella la capacidad.

Motivar es facilitar al alumnado la ocasión de percibir la satisfacción que sintió cada vez que hizo algo acertado, difícil o lo intentó; porque actuar bien es valioso, pero intentar hacerlo también.

Motivar es demostrar la confianza de que la próxima vez mejorará, da igual la edad que tenga.

Motivar es plantear las obligaciones como una misión apasionante que genere preguntas y modos personales de llevarse a cabo con libertad e inteligencia.

Todo de una forma práctica, con hechos, no con frases de aliento o palabras que no mueven a nadie más allá del deseo. La motivación de verdad lleva a alguien a actuar.

3.2. Método

El método es la otra cara de la moneda de la motivación. La que permite esa actuación a la que ha de llegar en el alumno y alumna toda verdadera motivación.

El método y esta necesidad de acción obliga desde Infantil a fomentar el desarrollo de todas las partes del cerebro del niño y niña. Sus dos hemisferios cerebrales y la conexión de ambos para mayor eficacia. Ejercitándose, fomentándose, evaluándose en todas sus partes y 84 áreas (Alberca, 2013), desde Infantil hasta Secundaria, resultando clave especialmente hacerlo en la primera etapa escolar.

Como parte del desarrollo completo del alumnado, el docente ha de asegurarse de fomentar y desarrollar con satisfacción los productos propios del hemisferio izquierdo del cerebro de todos, sea cual fuere su diversidad, en la medida que esta diversidad permita; y así, fomentar el orden, las secuencias, el cálculo matemáticos, algebraico, geométrico, el razonamiento lógico, el lenguaje y las diferentes gramáticas, la atención, el control del tiempo, la memoria, el análisis y la psicomotricidad de la parte derecha corporal. Así como igualmente ha de asegurar el fomento y desarrollo con satisfacción de los productos del hemisferio cerebral derecho, igualmente teniendo en cuenta las condiciones, ventajas y limitaciones de su diversidad, por tanto en lo referente a sus sensaciones, emociones, sentimientos, imaginación, sentido musical y artístico,, percepción tridimensional, creatividad, perspicacia, intuición, comprensión de metáforas, ideales, ilusiones, metas a largo plazo, orientación y psicomotricidad de la parte izquierda del cuerpo y sus habilidades. Al tiempo que para completar este desarrollo, fomento y evaluación en todo alumno y alumna, ha de atender a la conexión de ambos hemisferios cerebrales, mediante ejercicios que potencie dicha conexión que permite el cuerpo calloso y en ella estriba la solución de muchos de los más complejos de los problemas que se le plantean cada día al alumnado.

3.3. Los niños y niñas de hoy

Los alumnos y alumnas de hoy son además más impulsivos, emocionales y comprenden mejor la comunicación no verbal que la verbal, respecto a generaciones anteriores, la de sus maestros entre ellas. Tienen también, es cierto menos fuerza de voluntad y orden para dar bien los pasos (Alberca, 2018) que le lleven a la mejora personal y a su mayor rendimiento intelectual y escolar. Por lo que el docente ha de aprender más de esos impulsos, emociones y comunicación no verbal de su alumnado.

Ha de tener presente así que las emociones que se sienten en un aula permiten la riqueza, fortalece la personalidad, facilita la sabiduría, aumentan las posibilidades y capacidades de sus alumnos y alumnas.

Eso que llamamos “lo emocional” en el aula es la base de la eficacia en la escuela y la felicidad del escolar, su familia y el docente. Y es preciso entender que al menos hoy, para ayudar a otro es necesario primero conectar las sensaciones y emociones antes de conectar las ideas y razones.

Nunca se ve todo lo que hay en un alumno ni una alumna, pero el docente al menos ha de aprender a interpretar mejor cada día lo que hay en cada uno y una.

Para ello, para mejorar la escuela, porque lo necesitamos y merecemos, docentes, familias, alumnado y autoridades necesitamos aportar nuestra propia mejora.

3.4. Docentes

Los docentes tendrán un papel decisivo, como en toda escuela, en esa escuela que merecemos y necesitamos. Deberán así poner toda su simpatía, conocimiento y disposición al servicio de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. Confiando con optimismo en sus posibilidades, tal y como son ahora. Sintiéndose útiles en la vida de cada uno y una. Sintiéndose también la trascendencia de su labor diaria. Enseñando por qué, por dónde y cómo empezar a mejorar en algo, asegurando la fórmula del éxito, según la cual la secuencia exitosa es: insatisfacción estimulante + deseo de cambio + conocimiento de que hacer, esfuerzo + acierto en los primeros pasos + tiempo de dedicación (Alberca, 2015). Deberán enseñar a leer mejor todo tipo de textos y gráficos, expresar mejor todo conocimiento. Deberán aprender a interpretar mejor a cada alumno y alumna. Deberán descubrir lo que cada uno y una vale ya y enseñarle cómo aprender cada aprendizaje que se le pida. Deberán ganarse a autoridad y la confianza del alumnado y sus familias, con exigencia atractiva y amable. Deberán aprender cada día de lo que suceda en clase. Deberán enseñar lo más útil. Deberá ver con igualdad y profesionalidad a cada alumno o alumna y al tiempo no ver a ninguno y ninguna igual a otra. No buscarán que nadie solucione los problemas sin antes no poner como remedio lo que esté en su mano. Deberá intentar mejorar cada día, aprovechando los errores del alumnado y los suyos propios. Ser el profesor que más hubiese necesitado Newton,

Einstein, Disney, Fedex, Spielberg y muchos otros con éxito que fueron alumnos con miedo al fracaso de niños.

3.5. Familias

Por su parte, padres y madres, las familias del alumnado deberán en la escuela que necesitamos y merecemos, esmerarse en no proteger en exceso a sus hijos. Deberán dar un primer voto de confianza siempre a los profesionales de la enseñanza. Deberán decirle constructiva y directamente a los docentes los errores que consideren que han cometido. También deberán decir los aciertos del docente, aunque en este caso mejor será a los cuatro vientos. Deberán exigir con amabilidad y educación, enseñándoles a sus hijos a salvar obstáculos y a asumir las consecuencias de sus acciones.

3.6. Alumnado

En una escuela más eficaz y humana el alumnado tiene también un nuevo papel, más humano y eficaz, y para ello, deberán seguir las normas con independencia de la apetencia y convicción, llamar la atención positivamente, no echar la culpa a nadie de lo que a él le pasa o él puede arreglar, superar los obstáculos propios, preguntando por qué, para qué y cómo. Deberán también asumir las consecuencias de sus acciones, ser positivos y confiar en sí mismos, en sus familias y sus docentes; siendo, en definitiva, más educados cada día.

3.7. Autoridades

Por su parte, en esa escuela las autoridades deberán proteger la educación de la política y la manipulación, anteponer al alumnado a la organización administrativa, facilitar el desempeño de su papel de padres, madres, docentes y alumnos y alumnas y prestigio al hacerlo. Deberán hacer lo posible para que las leyes educativas partan del bien real del alumnado y la sociedad, analizadas y estudiadas desde el punto de vista del interés del discente, docente, las familias y la sociedad, de forma que cada ley aporte beneficios educativos a todos los alumnos y alumnas al menos para los siguientes veinte o treinta años, asegurando la igualdad y la libertad.

3.8. Con distintas áreas organizadas en cuatrimestres

La escuela que merecemos y necesitamos exige áreas diferentes que conviene incluir en la formación actual del alumnado. Que bien podrían organizarse en cuatrimestres, como se hace con éxito en la enseñanza universitaria. Entre ellas: Creatividad aplicada; Comprensión, relación y otras técnicas de aprendizaje; Gestión emocional: gestión del esfuerzo, cansancio, aspiraciones y frustración; Habilidades sociales y convivencia presencial y virtual; Teatro y expresión corporal, técnicas de creación y lenguaje audiovisual; Música y otras artes, entre ellas literatura (no historia de la literatura) y composición (pigmentos, materiales); Cultura general (física, filosofía, antropología –cómo somos cada uno y cómo son los demás y cómo se genera la felicidad-, geografía historia) para niños; Diseño digital y gráfico; Técnicas de observación, escucha y estimulación de los sentidos; Lectura: técnicas para leer mejor, con menos cansancio: gráficos o textos; Expresión en público; Organización de ideas, esquemas, clasificación de tipos de materiales, razas de perros, tipos de tejidos, tipos de metales, de instrumentos, de...; Astronomía y realidad: desde el universo a lo cuántico; Habilidades domésticas y Culturas del mundo: americana, asiática, africana, oceánica.

4. CONCLUSIÓN

En definitiva, necesitamos una escuela con mejor relación humana entre todos los que en ella intervienen, con una evaluación más completa y adecuada a las propiedades del ser persona que es todo alumno y alumna a cualquier edad, que suba la autoestima de todos con una motivación más positiva y un método más eficaz, que enseñe lo que se necesita, sugestionando los talentos que más se necesitan de verdad, coherente con la libertad, dignidad e inteligencia humana, integral, en la que la genética pese menos que la motivación y método, donde se aprenda a leer bien, a escribir bien y hablar bien, a relacionar ideas, donde se adquiera conocimiento de lo verdadero y de la vida, donde se aprenda a convertir los errores en un aprendizaje útil, donde se experimente la satisfacción de la mejora entre equivocaciones, y donde se asuma el papel de cada uno y una, disfrutando de él, porque se sienta muy valorado con razones.

Una escuela que pasa por la iniciativa de un profesorado, que no solo sean muy vocacionales, sino creativos y eficaces, al tiempo que bien intencionados siempre; como pasa por familias menos sobreprotectoras, confiadas en los profesionales de la docencia y más exigentes y educadoras antes de llegar a la etapa escolar; como pasa también por un alumnado más esforzado, responsable, que además de extraordinario en sus capacidades, no sucumba a la sobreprotección ni a adicciones digitales por ejemplo incompatibles con el estudio a largo y corto plazo.

Todos merecen y necesitan una escuela más eficaz y humana, donde se comparta, respete, aprenda y se desarrolle lo mejor de cada uno y una, porque la escuela es una oportunidad única para desarrollar talentos al tiempo que los alumnos y alumnas aprenden entre otras cosas a ser felices.

Solamente respetando la realidad de todo el alumnado y ayudando a sacar lo mejor de todos, la escuela será eficaz, educativa verdaderamente, útil, humana y necesaria.

REFERENCIAS

- Alberca, F. (2010). *Guía para ser buenos padres*. Córdoba: Almuzara.
- Alberca, F. (2013): *Nuestra mente maravillosa*. Madrid: TemasdeHoy.
- Alberca, F. (2014): *Tu hijo a Harvard y tú en la hamaca*. Madrid: Espasa.
- Alberca, F. (2015): *Tú también puedes ser Einstein*. Barcelona: Planeta.
- Alberca, F. (2018). *Hijo, tú vales mucho*. Córdoba: Almuzara.
- Alberca, F. (2018b). *La educación que necesitamos*. En J. Poyato. *Otra educación* (pp.15-18). Barcelona: Angels Fortune Editions BookShop.
- OCDE. (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2016*. Informe Español, 2016: 11. Publicación de la OCDE.
- OECD. (2016b). *Education at a Glance. OECD Indicators*.

EDUCAR EN LOS DERECHOS HUMANOS. EL FUNDAMENTO DE LA CONVIVENCIA DEL MAÑANA.

Educate in human rights. The foundation of the coexistence of tomorrow.

Salvador Ruiz Pino

Resumen

La educación en los Derechos Humanos, más allá de ser una exigencia emanada de la propia Declaración Universal de 1949, y acogida en las principales legislaciones en materia educativa, supone un fundamento principal de toda la labor que se ha venido a denominar "educación en valores". Efectivamente, el principio sustentador de unos (Derechos Humanos) y otros (los valores de la convivencia) no es sino la dignidad inalienable de cada ser humano que, como señala la propia Declaración Universal, "nacieron libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Palabras clave: Derechos Humanos. Convivencia. Educación. Valores.

Abstract

Education in Human Rights, beyond being a requirement emanated from the Universal Declaration of 1949, and a part of the main laws on education, is a main foundation of all the work that has come to be called "education in values". The sustaining principle of ones (Human Rights) and others (the values of coexistence) is the inalienable dignity of every person, as the Universal Declaration says: "All human

beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood".

Keywords: Human Rights. Coexistence. Education. Values.

INTRODUCCIÓN. UN ACERCAMIENTO BREVE A LA REALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS.

El derecho, como habitualmente lo ha considerado la doctrina, es un producto histórico. Así lo caracteriza Fernández de Buján (2017) al señalarlo como un punto de vista, y por ello limitado y posiblemente mejorable, sobre la idea de justicia (p. 15). Cada uno de nuestros ordenamientos jurídicos, por esto mismo, no deja de ser un compendio de reglas que refleja una experiencia histórica y colectiva y por tanto, razona igualmente Fernández de Buján (2017), las soluciones jurídicas a los problemas concretos que plantea un determinado contexto sociopolítico y económico pueden parecer, y en ocasiones lo son, relativas y mutables en lo que respecta a la idea de lo justo (p. 15).

Esta reflexión es importante para acercarnos en su justa medida a la realidad de los derechos humanos, tal y como los conocemos hoy y han ido desarrollándose en los últimos tiempos, y así subrayar, como pretendemos hacer brevemente en esta ponencia, la relevancia y conveniencia de la formación en aquellos en el marco de la educación en valores. Esto cobra particular relevancia cuando nos acercamos al principal problema de los derechos humanos, que no es otro que su ambigüedad. Conviene en este punto ahondar en la opinión de Betegón Carrillo (2017), cuando afirma:

si con ella ha de entenderse que se alude a exigencias de carácter moral, es decir a posiciones normativas que se derivan de la existencia de normas morales (derechos morales) o si, por el contrario se trata de derechos incorporados al derecho positivo y que dan ocasión entonces a posiciones derivadas de normas jurídicas. (...) Cuando se dice entonces que los derechos en general y los derechos humanos en particular sólo

cabe entenderlos en un contexto de normas queremos decir, por tanto, que las proposiciones acerca de los mismos son equivalentes a proposiciones acerca del contenido de reglas o principios de un determinado sistema normativo. Por lo demás, ya se ha indicado antes la conveniencia de entender que los derechos humanos no tienen por qué identificarse con los que surgen de normas del derecho positivo sino que, en todo caso, -aunque no necesariamente- los así creados serían, como afirma C. S. Nino, una consagración, un reconocimiento o un medio de implementación de aquellos derechos –los derechos morales- que son lógicamente independientes de su acogida en un sistema jurídico. (p. 2)

Esta realidad, que es difícil de cuestionar, de enmarcamiento de los derechos humanos entre la norma moral y la positiva, y que fomenta la idea de su propia ambigüedad, no es obstáculo para reconocerles, como suele hacer la doctrina, las características que les son propias y que fundamentarán la idea de educación que desarrollaremos después. Estas no son otras que:

a) Respecto a su titularidad, los derechos humanos son universales. La titularidad universal es manifestada desde el origen de la Declaración de las Naciones Unidas de 1948, que se denomina intencionadamente “Universal”, y que llama a los Estados a asegurar, “por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). La universalidad de los derechos humanos se fundamenta en la noción de dignidad e igualdad de todos los hombres y mujeres, consagrada en el art. 1 de la propia Declaración, por lo que el único requisito para ser titular de los mismos no puede ser otro que el de pertenecer al género humano, la condición de persona en el sentido ontológico. Por ello, los derechos humanos, que son más que meros valores u orientaciones morales, preceden a todos los demás derechos subjetivos.

b) En este sentido, los derechos humanos han sido considerados habitualmente como derechos absolutos, es decir, que prevalecen en caso de conflicto frente a otros derechos u opciones políticas, que aún pudiendo ser legítimas, deben en todo respetar aquellos. En este sentido, Betegón Carrillo (2017) afirmará, citando a Dworkin, que “los

derechos humanos son triunfos del individuo frente a la mayoría” (p. 3). Efectivamente, la protección a la persona, individualmente considerada, que ofrecen los derechos humanos confirman una primacía de la misma y su dignidad sobre los posibles abusos que pudiese sufrir, que garantiza su carácter absoluto, que sólo cabría ceder a otro derecho fundamental igualmente de carácter absoluto. Por ello, constituyen en cierto modo derechos innegociables e incluso, en ocasiones, indisponibles.

c) Aún siendo cuestión discutida, esta indisponibilidad que deriva de su sentido absoluto, los convierten en derechos inalienables, es decir, irrenunciables, algo así como un “derecho-deber” que condiciona a la propia persona. A este respecto, conviene precisar con Betegón Carrillo (2017) que es la titularidad de estos derechos lo que debe considerarse inalienable (p. 4), puesto que la cuestión de su ejercicio o su puesta en práctica no deja de pertenecer a la esfera de su libre albedrío (Van de Veer, 1980).

d) Mayor consenso suele haber en torno a la fundamentación moral de los derechos humanos, buscando, como señala Betegón Carrillo (2017), “la posibilidad de suministrar razones últimas a favor de su concepto” (p. 5). Así, conviene recordar, como afirmaba Bulygin (1987), “si no hay normas morales absolutas, objetivamente válidas, tampoco puede haber derechos morales absolutos y, en particular, derechos humanos universalmente válidos” (p. 83).

1. EL PLENO DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD COMO OBJETO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Acudiendo a la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) no podemos pasar desapercibido el contenido, fuertemente cimentado en aquellas razones últimas y absolutas, del Preámbulo que antecede a todo el texto. Ya desde este principio y fundamento de los derechos humanos, tal y como los contempla la comunidad internacional, se fija el primer objetivo de su promoción, respeto, reconocimiento y aplicación por medio de la enseñanza y la educación:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (Preámbulo)

Sólo una vez que la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas redactó los considerandos que precedían a la Declaración, condensó todos y cada uno de los derechos que se especificarían a continuación en su artículo primero, donde señalaría con fuerza, con una carga axiológica innegable, que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” Esta es la piedra angular sobre la que pivotará toda la Declaración y, en definitiva, sobre la que se construye todo el edificio jurídico de los derechos humanos. La dignidad de todos y cada uno de los seres humanos, libres e iguales, formará el cimiento de todas las generaciones de los derechos fundamentales del hombre. Será esta también, la dignidad personal de cada hombre y mujer, el centro gravitacional del derecho a la educación, que, como acabamos de ver, debe también ir dirigida a la promoción en todos los Estados Miembros de la misma Declaración. El artículo 26.2 nos confrontará con el que debe formar el objeto principal de la educación:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por lo tanto, si el objeto principal de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, que fortalezca el respeto por los derechos y libertades de todos, favoreciendo así la convivencia y el mantenimiento de la paz, la educación en valores, que siempre debe ser efectiva y no meramente ideológica, se convierte en una exigencia del derecho humano a ser educado, es decir, sin ella no se estará respetando plenamente la mismísima dignidad que está en la base de todo derecho humano.

2. EL REFLEJO DE ESTOS PRINCIPIOS EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA. LA EDUCACIÓN INTEGRAL.

Como no podría ser de otra manera, siendo Estado Miembro desde 1955, España realiza una plena integración de la Declaración Universal en su derecho interno. Así, ya desde la propia Constitución de 1978, en su artículo 10, se consagra la misma idea de la dignidad de todo ser humano como cimiento de las libertades fundamentales, optando igualmente por reconocer a todo el texto de las Naciones Unidas como criterio principal de interpretación de los derechos que aquella reconocerá:

Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. (art. 10.2)

Como recordará Fernández de Casadevante Romani (2017), esto hace que los órganos judiciales españoles se vean compelidos “a interpretar los derechos y libertades fundamentales contemplados por la Constitución, con arreglo al nivel de protección otorgado por la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados internacionales sobre la materia ratificados por España” (p. 1). Por lo tanto, citando a González Campos, Sánchez Rodríguez y Andrés Sáenz de Santa María, una principal consecuencia de este artículo será que, aún cuando no se atribuya “rango constitucional a los derechos y libertades proclamados en textos internacionales que no estén también recogidos en la Constitución española”, sí se establecerá un nexo importante “entre los que la Norma fundamental contiene y los de aquellos instrumentos, a los fines de determinar el contenido y alcance de los primeros” (p. 750).

Siendo así, el artículo 27 de la Constitución Española, como es sabido, recoge la recepción del derecho universal a la educación, señalando, de manera paralela a la Declaración internacional, que su objeto deberá enmarcarse siempre en el “pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Este derecho constitucionalmente reconocido y su objeto principal será desarrollado, como de costumbre, por ley orgánica, en este caso por la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Esta carga axiológica quedará particularmente reflejada en sus artículos 1 (modificado por el art. único.1 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) y 2, donde se recogerán a grandes rasgos los fines y principios de la educación. Allí se especificarán en este marco principios como la equidad “que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación” (1.b), la transmisión de valores “que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (1. c), el desarrollo de valores para la “igualdad efectiva” (1. l), el desarrollo pleno de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (2.1. a), la educación en el respeto y el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, los principios democráticos de la convivencia, la paz, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad (2.1. b, c y e), así como la preparación para “el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación (2.1. k)...

3. EN TORNO A UNA NUEVA FORMA DE SER EDUCADORES.

Como conclusión de esta breve ponencia, cabe destacar que la educación en los derechos humanos, entendida en el marco general de la transmisión de los valores fundamentales de la convivencia, deberá siempre poner en el centro a cada alumno, a cada persona/ser humano y su dignidad inalienable, pues es ésta el fundamento sobre la que pivota la propia esencia de los derechos y libertades fundamentales, incluido el derecho a la educación, como hemos visto.

Esta educación integral, personalizadora, que busca y potencia como fin principal y objeto marco el pleno desarrollo de la personalidad (que incluye todo lo que la persona es), constituye, por tanto, como se ha brevemente esbozado, un mandato legal a todos los niveles.

Educar en valores para los derechos humanos, por estas razones, exige un aprendizaje significativo e integrador, y por lo tanto, asumir una nueva forma de ser educadores que, más allá de buscar una mera transformación social desde la educación, ponga en el núcleo de toda actividad educativa, en el centro de toda aspiración de enseñanza, a la persona del alumno, su dignidad inalienable y sus capacidades a desarrollar, la mayoría de las veces en la penumbra de la intuición del docente. Esta nueva forma de ser educadores, donde el centro es la persona y todo lo que la conforma integralmente, nos impulsará, una vez más, a descubrir con Aristófanes, que “educar a los hombres no es como llenar un vaso, es como encender un fuego”.

REFERENCIAS

- Betegón Carrillo, J. (2017). Concepto y fundamento de los derechos humanos. Bases de Conocimiento Jurídico de Iustel. Recuperado de <http://www.iustel.com>
- Bulygin, E. (1987). Sobre el status ontológico de los derechos humanos. *Endosa* nº 4. pp. 79-84.
- Fernández de Casadevante Romani, C. (2017). La incidencia de la protección internacional de los derechos humanos en el orden interno de los estados. Especial referencia a España. Bases de Conocimiento Jurídico de Iustel. Recuperado de <http://www.iustel.com>
- Fernández de Buján, A. (2017). *Derecho Público Romano*, España: Thomson-Civitas.
- González Campos, J.D., Sánchez Rodríguez, L.I., Andrés Sáenz de Santa María, P. (2003). *Curso de Derecho Internacional Público*. España: Civitas.
- Van De Veer, D. (1980). Are Human Rights Alienable? *Philosophical Studies*. Vol. 37.

ESTUDANTES ESTRANGEIROS NUM IPBEJA INTERCULTURAL

Foreigner Students in an intercultural institution (IPBeja)

Ana Piedade

António Carloto

Resumen

Es nuestro objetivo, en el artículo que se presenta, reflexionar acerca de los cambios sufridos por los centros de enseñanza superior desde el surgimiento del programa Erasmus, desde hace 30 años. El programa Erasmus ha sido fundamental en la promoción de la internacionalización de los centros de enseñanza superior y en la capacitación y movilidad de los estudiantes. Es banal, desde que este programa se inició, la estancia de alumnos portugueses en el exterior así como la situación inversa.

Se pretende abordar, además, el modo en que el instituto politécnico de Beja (IPBeja) es hoy considerado un territorio intercultural y como se ha venido a prepararse para la apertura al mundo proporcionada por este proyecto europeo. Se buscará para los alumnos Erasmus que en los últimos años han frecuentado la institución, sobre todo en lo que se refiere al curso de primer ciclo en educación básica y al máster en educación preescolar y enseñanza del primer ciclo de enseñanza básica, mostrar lo modo como son vistos pelos portugueses y como los vean. Se pasará en revista las cuestiones de la educación intercultural y de las dinámicas culturales qué han estado en el orden del día.

El IPBeja pretende afirmarse como entidad galvanizadora de sinergias e interventora en la construcción de las nuevas realidades emergentes en las comunidades del Bajo Alentejo, en particular, en la ciudad de Beja. Para ello ha venido a un camino de internacionalización, basado en ejes fundamentales: la apertura al envío y la recepción de estudiantes y docentes no nacionales (Erasmus y extranjeros);

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

investigación y producción científica conjunta con entidades extranjeras; establecimiento de una red de alianzas con entidades extranjeras, para la implementación de proyectos conjuntos; iniciativas internas destinadas a promover la sensibilización de estudiantes, docentes y funcionarios no docentes para los aspectos interculturales de la institución, la ciudad, el ayuntamiento y el distrito de Beja; promover, de hecho, las relaciones de multiculturalidad e interculturalidad dentro del IPBeja.

Palabras claves: interrelaciones; ciencias sociales; contenido de la educación; enseñanza y formación

Abstract

It is our aim to reflect on the changes undergone by higher education establishments since the emergence of the Erasmus program, 30 years ago. The Erasmus program has been instrumental in promoting the internationalization of higher education institutions and in the training and mobility of students. It is quite banal, since this program began the stay of Portuguese students abroad as well as the inverse situation.

We will address how the Beja Polytechnic Institute (IPBeja) is today seen as an intercultural territory and how it has been preparing for the openness to the world provided by this European project. It will look at the Erasmus students who in recent years have attended the institution, especially regarding the course of 1st cycle in basic education and the master's degree in pre-school education and primary education. It will be reviewed the issues of intercultural education and cultural dynamics that have been on the agenda

IPBeja intends to assert itself as a galvanizing entity of synergies and as an intervener in the construction of emerging new realities in the communities of *Baixo Alentejo* region, in particular in the city of Beja. In order to do this, it has been following a path of internationalization, based on fundamental principles: opening to the sending and receiving of non-national students and teachers (Erasmus and foreigners); research and joint scientific production with foreign entities; establishment of a network of partnerships with foreign entities, for the implementation of joint projects; internal

initiatives aimed at promoting awareness among students, teachers and non-teaching staff of the intercultural aspects of the institution, of the city, of the municipality and of district of Beja; to promote, in fact, multicultural and intercultural relations within IPBeja.

Keywords: interrelations; social sciences; education content; teaching and training

I- INTRODUÇÃO

É nosso objetivo, no artigo que se apresenta, refletir acerca das mudanças sofridas pelos estabelecimentos de ensino superior desde o surgimento do programa Erasmus, há já 30 anos. O programa Erasmus tem sido fundamental na promoção da internacionalização dos estabelecimentos de ensino superior e na capacitação e mobilidade dos estudantes. É banal, desde que este programa se iniciou, a estada de alunos portugueses no exterior bem como a situação inversa.

Abordaremos o modo como o Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) é hoje encarado como um território intercultural e como tem vindo a preparar-se para a abertura ao mundo, proporcionada por este projeto europeu. Olhar-se-á para os alunos Erasmus que nos últimos anos têm frequentado a instituição, sobretudo no que respeita ao curso de 1º ciclo em educação básica e ao mestrado em educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo do ensino básico. Passar-se-á em revista as questões da educação intercultural e das dinâmicas culturais que têm estado na ordem do dia relativamente aos profissionais aqui formados ligados às áreas da educação bem como o modo como os alunos Erasmus olham a cidade de Beja, o IPBeja e os portugueses. Finalmente falaremos, de modo breve, acerca das estruturas que no IPBeja têm a responsabilidade máxima de enquadrar estes alunos e da investigação que com eles e a propósito deles e de outros cidadãos estrangeiros a residir na cidade e a frequentar o IPBeja, é produzida.

II-Fundamentação

O programa Erasmus e a internacionalização das instituições de Ensino Superior

Desde a criação do programa Erasmus em finais da década de 80 do séc. XX (1987) já cerca de 9 milhões de pessoas tiveram a oportunidade de estudar, fazer formação, voluntariado ou ganhar experiência através de estágios profissionais no estrangeiro. O que nasceu como um programa de intercâmbio de estudantes do ensino superior, contou, no seu primeiro ano de vida, com 3 200 estudantes provenientes de 11 países europeus (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Portugal, e Reino Unido). O programa Erasmus transformou-se em programa Erasmus+, passando a oferecer ainda mais oportunidades ao nível do ensino superior, ensino e formação profissional, ensino escolar, ensino para adultos, juventude e desporto, abrangendo ainda, a formação cívica e a cidadania. Estende-se a alunos, professores e animadores de juventude e alarga-se à educação não formal.

Nos últimos anos Portugal tem registado um número crescente de estudantes Erasmus. No ano letivo 2014-15 o programa registou, novamente, números crescentes – foram 678 mil participantes, dos quais 16 116 portugueses.

De acordo com o relatório anual da Comissão Europeia, Portugal foi o 7º país entre 33, que mais estudantes estrangeiros recebeu em 2016, ao abrigo do programa Erasmus. Tudo indica que a tendência será para aumentar no que concerne a estudantes a receber mas também a enviar. As instituições espanholas são as que recebem mais estudantes Erasmus portugueses e Portugal foi escolhido globalmente, por 11459, dos quais 2516 espanhóis. As universidades de Lisboa, do Porto e Nova de Lisboa foram as que receberam mais alunos Erasmus, embora sejam também de salientar os números das Universidades de Coimbra, Aveiro e Minho. No IPBeja verifica-se a tendência para receber uma razoável percentagem de alunos espanhóis e enviar elevada percentagem de alunos portugueses para instituições espanholas, com maior relevo para as cidades de Sevilha e Huelva.

O programa Erasmus tem desempenhado um papel central na internacionalização do ensino superior no que concerne à mobilidade de estudantes mas também de docentes e de pessoal técnico e administrativo. As oportunidades de encetar contatos com diferentes estabelecimentos de ensino é manifesto na produção científica conjunta – tanto no que respeita à produção de artigos e obras científicas, como de

II Congresso Interuniversitário

Educação Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

No que concerne ao IPBeja, em termos da área da educação, há a salientar a relação estreita com as Universidades de Sevilha e Pablo de Olavide, também em Sevilha e Huelva em Espanha; com universidades na Hungria e Bélgica, para falar naquelas com as quais a relação é mais estreita.

Assume ainda importância a participação do IPBeja na rede Europeia Kastalia, onde se investigam e discutem temas relativos à educação na Europa.

O IPBeja como território intercultural

O Instituto Politécnico de Beja (IPBeja), situa-se no sul do território português, na cidade capital do Baixo Alentejo. O seu território de influência é vasto, abrangendo parte da costa sul do país e estendendo-se ao interior, onde faz fronteira com a província de Huelva, em Espanha.



Pensar o território, qualquer que seja, implica contextualizar as populações relativamente a um grupo sociocultural, a uma cultura e subcultura. Implica, igualmente, compreender as situações vivenciadas pelos seus habitantes e/ou naturais, avaliando o seu percurso bem como as mudanças sociais e culturais que lhes foi dado viver, as competências adquiridas ao longo da vida e, sem dúvida, atender às identidades que aí se geram e integram.

A facilitação do conhecimento e da convergência de formas de entender o mundo, respeitando a diversidade, entre os diferentes grupos populacionais do distrito

de Beja é missão do estabelecimento de ensino superior da região, isto é, do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja).

A ideia de integração do “outro” no território passa forçosamente, por afastá-lo das periferias, das “margens” onde com tanta frequência surgem espaços de “guetização” que tornam os territórios multiculturais mas não interculturais. O IPBeja, consciente desta situação, espalhou as residências pelo território urbano – junto ao Campus, no Centro nobre da cidade e numa zona de expansão relativamente recente. Deste modo, os alunos estrangeiros e portugueses cruzam-se fora da instituição e, juntamente, com a restante população, atravessam o território urbano, frequentando os mesmos transportes públicos ou cruzando-se nas ruas de atravessamento da urbe.

Durante o ano de 2015, o IPBeja para além dos já habituais estudantes Erasmus, recebeu muitos alunos, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se confrontam e confrontam a comunidade bejense com as diferenças culturais, afetando relações sociais. Estamos conscientes da necessidade de (re)pensar as questões de identidade e de alteridade neste novo contexto. Assim, o IPBeja iniciou, durante o ano de 2015, um diagnóstico no terreno que continua a ser atualizado em 2017 e que conduziu à elaboração de um plano de ação com os seguintes objetivos: i) Conhecer os diferentes contextos culturais estrangeiros; ii) Fomentar a interculturalidade na região; iii) Favorecer a integração social dos estudantes e de outros estrangeiros na comunidade.

III-Panorâmica

Os alunos internacionais e Erasmus no IPBeja

O IPBeja, durante o ano de 2015, recebeu 74 alunos internacionais, muitos provenientes dos PALOP, e em 2016 foram 63. Quanto aos alunos Erasmus, europeus e brasileiros, foram em 2016/2017 32 e no 1º semestre de 2017/2018 são já 40. Estes alunos confrontam-se e confrontam a comunidade bejense com diferenças culturais que afetam as relações sociais, questões de identidade e de alteridade, onde se assume a diferença como alicerce de vida social. Neste novo contexto, estamos conscientes da necessidade de (re)pensar as questões referidas e o IPBeja, no âmbito dos estatutos que

regem estes estudantes, tem vindo a desenvolver um conjunto de ações com o intuito de favorecer a integração dos estudantes na cidade e na instituição IPBeja.

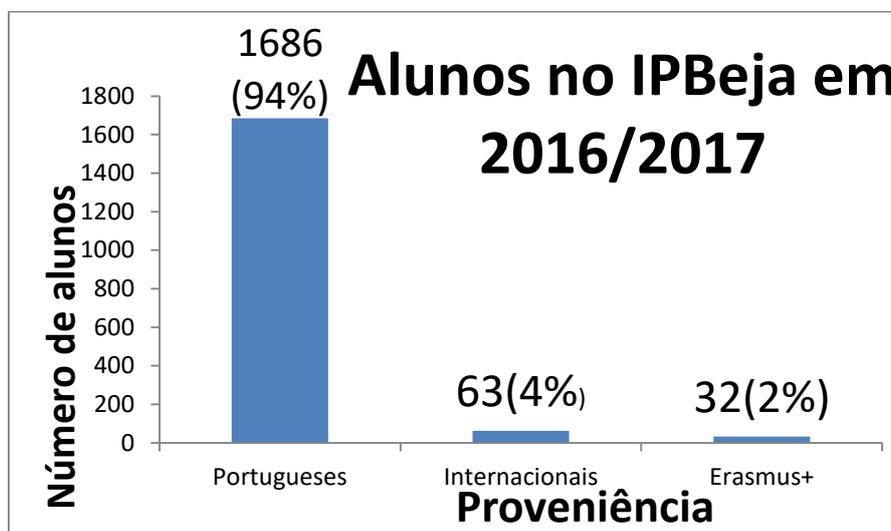


Gráfico 1: Alunos estrangeiros e Erasmus matriculados no IPBeja

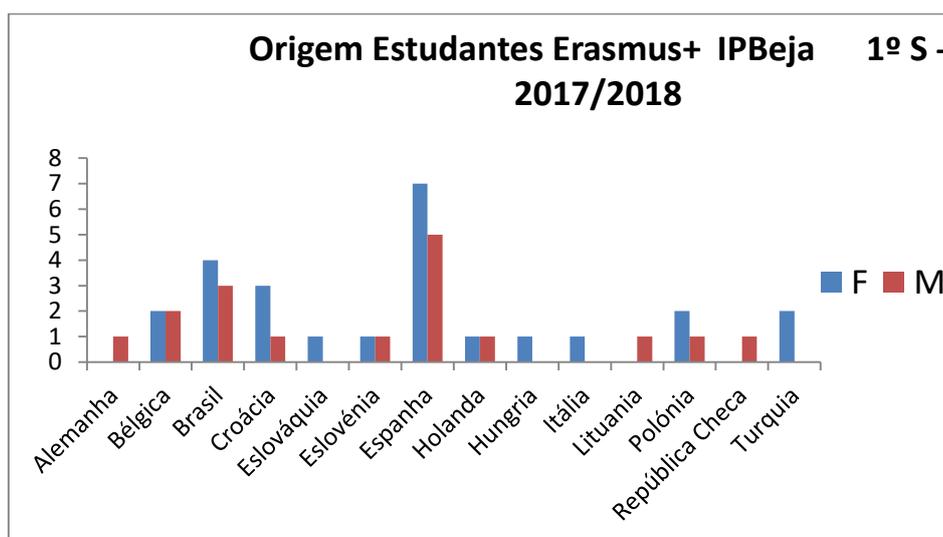


Gráfico 2: Alunos Erasmus matriculados no IPBeja, país de origem

Representações do “nós” e do “vós” : os portugueses vistos pelos estudantes Erasmus e razões para a escolha de Portugal e do IPBeja

Questionados acerca dos motivos que os levaram a optar por Portugal e pelo IPBeja, os estudantes referiram como principais, os seguintes motivos:

- O clima.
- Ligações particulares entre cursos e/ou professores.
- Referências de colegas.

- Interesse específico de Portugal para uma determinada área académica.
- Proximidade geográfica.
- Proximidade linguística e cultural.
- Afinidades familiares.
- Aprendizagem da língua
- Imagem positiva do país e dos portugueses (país seguro com boas infraestruturas e com habitantes afáveis e acolhedores).

A referência ao clima foi frequente nos estudantes do centro e norte da Europa. Releva-se, no entanto, as ligações do IPBeja com instituições do país de origem dos estudantes, a referência positiva da estada por parte de um colega que tenha estado no IPBeja e tenha gostado muito. Um interesse específico pode também determinar a escolha, como o facto de Portugal ser cada vez mais importante como destino turístico, o que é importante para os estudantes Erasmus do curso de turismo. A proximidade do IPBeja da fronteira é avançada pelos estudantes espanhóis. Também a língua é considerada um forte motivo para a tomada de decisão no caso dos estudantes espanhóis e brasileiros. É transversal o interesse pelos currículos das diferentes formações ministradas pelo IPBeja.

De uma forma geral, os estudantes Erasmus são designados por “ingleses”, exceção feita aos estudantes espanhóis que são designados por “espanhóis”. A designação prende-se diretamente com a língua usada quotidianamente e, com efeito, de um modo geral é em inglês que a esmagadora maioria destes alunos se expressa, não obstante terem aulas de língua portuguesa.

Questionados acerca do modo como viam os portugueses, estes estudantes salientam a simpatia e a cordialidade, o facto de comerem muito e de fazerem muito barulho nos espaços públicos. Estranham a falta de pontualidade por parte de alguns colegas e apreciam a proximidade entre estudantes e entre estudantes e professores, bem como a disponibilidade do pessoal não docente. Questionados acerca da satisfação com a escolha de Portugal e do IPBeja, respondem positivamente e muito positivamente.

Estruturas de enquadramento de estudantes estrangeiros no IPBeja

O IPBeja, enquanto instituição de ensino superior ao serviço da sociedade, dedica-se à,

“produção e difusão do conhecimento, criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental, concentrado especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente e incentivando a formação ao longo da vida, no contexto institucional e comunitário”.²¹

Neste contexto, o IPBeja congrega um conjunto de serviços e estruturas que apoiam a sua ação. A saber:

- a) O Gabinete de Relações Internacionais que é constituído por uma unidade de gestão, com competências ao nível da área de intervenção; coordena e presta apoio técnico – administrativo à gestão de programas de mobilidade internacional; promove a cooperação entre o IPBeja e entidades estrangeiras; promove iniciativas que favoreçam a internacionalização; representa a instituição em fóruns para a cooperação internacional²²;
- b) A Equipa para a Integração Social do Estudante no IPBeja tem como missão promover a integração social dos estudantes pelos pares, na sociedade académica, sinalizar, apoiar e acompanhar situações de risco. Colabora com os Serviços de Ação Social (SAS).²³
- c) O representante para a mobilidade internacional (RMI), sempre um/uma docente de cada curso que constrói com os GRI e com a Comissão de Coordenação de Curso e com cada um dos estudantes, o currículo a frequentar – Unidades curriculares, créditos,...- e que acompanha de perto o desempenho académico dos estudantes e os orienta junto dos outros docentes do curso e dos diferentes serviços do IPBeja.

Investigação e Interculturalidade no IPBeja

A fim de produzir conhecimento e aplica-lo no contexto do IPBeja e fora dele, há centros de investigação que investigam e intervêm no terreno. As equipas dos diferentes centros de investigação e formação cooperam entre si, havendo mesmo elementos transversais às diferentes equipas. Salientam-se os 3 centros que mais

²¹ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/SobreIPBeja/Paginas/Miss%C3%A3o.aspx>

²² Retirado de <https://www.ipbeja.pt/servicos/gmc/Paginas/Competencias.aspx>

²³ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Missao.aspx>

trabalham as questões da interculturalidade e mais trabalham com os estudantes Erasmus e estrangeiros. Assim:

- a) O Laboratório de Animação Territorial (Lab-At) – tem por missão investigar problemáticas relativas ao território, presta serviços à comunidade, apoia o ensino e a investigação, no que concerne a conceção de cenários demográficos prospetivos; diagnósticos socioeconómicos e de necessidades de formação; análises de impacto socioeconómico; dinâmicas interculturais²⁴. É ainda esta estrutura que tem representado a instituição nos trabalhos de parceria da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI).
- b) O Centro de línguas e Culturas – tem a sua atuação ao nível da prestação de Serviços e no apoio ao Ensino e à Investigação. Presta serviços à comunidade na divulgação de línguas e culturas estrangeiras e na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento contínuo de competências linguísticas e culturais²⁵.
- c) A Unidade para a Formação ao longo da Vida (UFLV) disponibiliza uma oferta permanente, de vários tipos de formação que complementam os ciclos de estudos formais e contribuem de forma significativa para o estímulo da aprendizagem ao longo da vida, para a valorização profissional e para o desenvolvimento local, regional e nacional. A Unidade para a Formação ao Longo da Vida promove estratégias institucionais que permitem a mobilização do IPBeja para a educação e formação ao longo da vida, bem como promove uma oferta formativa de qualidade, diversificada e destinada a diferentes públicos²⁶. Uma das ofertas formativas disponibilizadas por esta estrutura é uma ação de formação, dirigida a docentes do 1º e 2º ciclos do ensino Básico, em *Mediação Intercultural*, pois esta constitui hoje uma das áreas de maior importância no contexto da educação formal e não formal, tornando-se fundamental para a integração de diferentes comunidades e minorias. Para além da resolução de conflitos, permite uma estratégia de prevenção e integração que sustenta a prática de uma cidadania ativa e consciente, pelo que é importante oferecer aos professores e educadores no terreno a possibilidade de discutirem

²⁴ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Centros.aspx>

²⁵ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Centros.aspx>

²⁶ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/oinstituto/UFLV/Paginas/Objetivos.aspx>

em contexto formativo, as dificuldades sentidas e partilharem boas práticas de interculturalidade nas escolas.

A Mediação Intercultural esteve durante longos anos desligada da investigação desenvolvida nos diferentes campos da vida quotidiana, contudo as dinâmicas geradas pelo processo de globalização obrigam à introdução de uma prática refletida, com o objetivo de integrar com e para a diferença. O hábito de encontrar pessoas de nacionalidade diferente, pares, nas instituições que frequentaram ou ainda frequentam na busca de educação e qualificação ao longo da vida, suscita o desejo de conhecer e dar a conhecer o “outro”, ao mesmo tempo que consciencializa e capacita os profissionais de que “todos somos o outro”. Assim, estruturou-se uma Oficina de Formação, *Mediação Intercultural* incluída na *área de Educação e Multiculturalidade*, destinada a Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, que pretende integrar teoria e prática abordando conceitos do campo das Ciências Sociais, trazendo-os à colação e usando-os em contextos de prática. Transmitir-se-á aos formandos, que o ato de mediar contempla um conjunto de regras que permitem, não apenas, intervir na mediação de conflitos, mas também, na sua prevenção.

Os currículos académicos e a formação de profissionais da educação – CTESP em Apoio à Infância e o curso de 1º ciclo em Ensino Básico

A formação de professores e de educadores no IPBeja tem em conta as questões da multiculturalidade e interculturalidade, de forma transversal às diferentes Unidades Curriculares. Para além disso, abordam-se assuntos específicos ligados à educação intercultural e património, educação intercultural e igualdade de género e dinâmicas interculturais. Os estudantes são incitados a procurar participar em aulas abertas ministradas não apenas no seu curso mas também noutros em que a temática da interculturalidade se aborde. Já como alunos finalistas ou profissionais são incentivados a frequentar ações de formação e cursos de Verão que o IPBeja organiza.

IV-Proposta

O IPBeja assume os pressupostos enunciados e pretende afirmar-se como entidade galvanizadora de sinergias e interventora na construção das novas realidades emergentes nas comunidades do Baixo Alentejo, em particular, na cidade de Beja. Para tal tem vindo a trilhar um caminho de internacionalização, alicerçado em eixos fundamentais: a abertura ao envio e receção de estudantes e docentes não nacionais (Erasmus e estrangeiros); investigação e produção científica conjunta com entidades estrangeiras; estabelecimento de uma rede de parcerias com entidades estrangeiras, para a implementação de projetos conjuntos; iniciativas internas que visam promover a sensibilização de estudantes, docentes e funcionários não docentes para os aspetos interculturais da instituição, da cidade, do concelho e do distrito de Beja; promover, de facto, as relações de multiculturalidade e interculturalidade dentro do IPBeja.

A Organização de aulas abertas, ciclos de conferências, recurso aos membros da RESMI e Alto Comissariado para as Migrações, a criação de grupos multiétnicos em sala de aula e a criação de grupos multinacionais em sala de aula são para manter. No caso dos alunos de cursos ligados à educação dar-se-á ênfase a elaboração de trabalhos de carácter teórico-prático baseados na realidade multicultural (da turma, da escola, do IPBeja; da cidade).

FONTES CONSULTADAS

ARTIGOS

Piedade, Ana; Esparteiro, Bárbara (2016), “Entre nós, connosco” na região baixo alentejana”. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 79-91). Braga: CECS.

Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e Mediação. Cadernos de Apoio e Formação*. Lisboa: ACIDI.

RELATÓRIOS

ERASMUS+ annual report 2015 IP/17/82

ERASMUS+ annual report 2016 IP/17/4964

Relatório interno do GRI do IPBeja

WEBGRAFIA

<https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Missao.aspx> Acedido em
Março de 2017

<https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Centros.aspx> Acedido em
Março de 2017

<https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Centros.aspx> Acedido em
Março de 2017

<https://www.ipbeja.pt/oinstituato/UFLV/Paginas/Objetivos.aspx> Acedido em
Março de 2017

UN RETO EN LA EDUCACIÓN, UNA MIRADA HACIA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES. IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

A challenge in the education, a look towards the minors' protection centers.

Importance in the teaching formation

Ana Barona Haro

Resumen

Los menores residentes en los Centros de Protección de Menores (CPM) presentan características y problemáticas comunes que deben ser conocidas por los docentes para ofrecer una educación escolar llena de esperanza, constancia, humildad y trabajo.

Por ello, se considera relevante que tanto el equipo docente como los demás profesionales en el ámbito escolar conozcan el funcionamiento de los CPM, las causas por los que los menores comienzan a formar parte de estas instituciones y qué tipo de intervenciones y programas se llevan a cabo en ellos para el desarrollo íntegro de la persona, creando un clima favorecedor de protección, seguridad y confianza en el menor.

Es sabido que estos menores presentan algunas problemáticas que en ocasiones son poco comunes entre otros menores de su edad que no están en situación de acogimiento. Son muy variadas las dificultades de estos menores residentes en CPM, obstaculizan su propio desarrollo psíquico, físico, social, emocional. Consecuentemente estos motivos provocan comportamientos y actitudes de baja autoestima, exteriorizando comportamientos disruptivos con ellos mismos y hacia su entorno más inmediato.

A esta realidad se le debe dar respuesta desde el sistema escolar, el propósito es el beneficio de los menores pertenecientes al sistema de protección. Se considera muy importante el fomento de todas sus capacidades, fortalezas y virtudes que permitirá

conseguir un progreso íntegro con cada uno de ellos, en una de la experiencia más esencial del ser humano, la vida²⁷.

Palabras clave: Centro de protección de menores (TE3), desarrollo íntegro, escuela (TE2), formación continua (TE2), educadores (TE2), acogimiento (TE2).

Abstract

The resident minors in the Minors' protection Centers (CPM) present typical and problematic common that must be known by the teachers to offer a school education full of hope, steadfastness, humility and work.

For it, it is considered to be excellent that both the teaching team and other professionals in the school ambience should know the functioning of the CPM, the causes for that the minors begin to be part of these institutions and what type of interventions and programs is carried out in them for the complete development of the person, creating a favoring climate of protection, safety and confidence in the minor.

It is known that these minors present problematic someone that sometimes are slightly common between other minors of its age who are not in welcome situation. There are very varied the difficulties of these resident minors in CPM, they hinder their own psychic, physical, social, emotional development. Consistently these motives provoke behaviors and attitudes of low self-esteem, expressing disruptive behaviors with themselves and towards its most immediate environment

To this reality it is necessary to give him answer from the school system, the intention is the benefit of the minors belonging to the protection system. There is considered to be very important the promotion of all its capacities, fortitude and virtues that a complete progress will allow to obtain with each of them, in one of the most essential experience of the human being, the life.

²⁷ La presente comunicación es una adaptación y resumen del Trabajo Fin de Grado defendido con anterioridad por la misma autora.

Keywords: Center for the Protection of Minors (TE3), integral development, school (TE2), continuous training (TE2), educators (TE2), foster care (TE2).

1. INTRODUCCIÓN

El tema a tratar en este artículo es considerado de especial relevancia, sin embargo en ocasiones sigue siendo una temática desconocida debido a la falta de información en los diferentes medios de comunicación.

Estos centros están amparados por la legislación española, concretamente la medida de acogimiento residencial llevada a cabo en los centros de protección se regula en el artículo 75 de la Ley 3/2005, 18 de Febrero, de Atención y protección a la Infancia y la Adolescencia. Posteriormente se ha fundamentado este trabajo en el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, de Acogimiento Residencial de Menores, refiriendo del mismo algunos conceptos que sirvan para contextualizar el trabajo llevado a cabo en los Centros de Protección.

Muchos de estos menores están muy cerca, acuden a los mismos lugares que se frecuentan día a día, están situados en diferentes barrios, caminan cerca de ti, tienen el mismo derecho a recibir una educación como tú, unos viven en nuestra ciudad, otros intentan prevalecer dentro de España. Sí, hablo de ellos, de vidas creadas por personas que quizás en algún momento no supieron sobreponerse a las circunstancias o no pudieron soportar la adversidad que en sus vidas acontecían.

Sí, son ellos, son niños²⁸ que no tienen un contexto familiar adecuado y que pertenecen a una institución hasta que cumplen los 18 años. Este trabajo pretende recordar a todos sus lectores que ellos existen y están ahí, aunque sus voces en ocasiones estén silenciadas por el miedo, el rencor, la desesperanza pero un día fueron capaces de aferrarse a una de las cosas primordiales del ser humano, la vida, para muchos no es fácil responder sobre su origen, su familia o su entorno, pero día a día, luchan por conseguir sus propias metas e ilusiones, como tú, como yo, como todo ser humano que cada día está convencido que la vida tienen un sentido.

²⁸ En este trabajo, por motivos de economía lingüística se utilizará el masculino genérico.

Esta educación es una educación que es capaz de ayudar a miles y miles de menores, sin olvidar la labor que realizan estos centros, los educadores, los equipos de orientación y personas que desinteresadamente se acercan a ellos para brindarle lo mejor de cada momento, sin importarle su origen, su cultura, su raza o su pensamiento. Gracias a ellos también hay otras personas que aprenden a comenzar de nuevo, a trazar nuevos caminos, potenciando todas las habilidades que les pertenecen. Todos son el futuro, están llenos de proyectos, aportando ganas e ilusión a personas que están pasando lo que ellos un día vivieron, poniendo amor a todo lo que hacen, como el que un día depositaron en ellos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Origen y aproximación terminológica: los centros de protección de menores

En este artículo de fundamentación es imprescindible comenzar definiendo algunos términos como el acogimiento residencial de menores y los CPM. De estos centros también se expone su origen y su evolución histórica.

El Acogimiento Residencial de Menores, según argumenta Jiménez (s.f.) “es una medida de protección que salvaguarda los derechos e intereses de los menores cuando la familia pierde transitoria o definitivamente la competencia para el desarrollo de sus funciones, alegándose para ello causas de diversa índole” (p.14).

También, desde el marco legislativo se contempla la definición de Acogimiento Residencial de Menores. Así, se indica en el artículo 75 de la Ley 3/2005 como una medida alternativa de guarda, de carácter administrativo y/o judicial, cuya finalidad es ofrecer una atención integral en un entorno residencial a niños, y adolescentes cuyas necesidades materiales, afectivas y educativas no pueden ser cubiertas, al menos temporalmente, en su propia familia.

Asimismo, en la aproximación terminológica de este artículo es fundamental definir los CPM. Contempla la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía (2003) que se establece en el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, de Acogimiento Residencial de Menores, la definición de los Centros de Protección. Indica

que son lugares o “establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores sobre quienes se asuma u ostente previamente alguna de las medidas de tutela, sin perjuicio de la atención inmediata que se les preste cuando se encuentren en una supuesta situación de desprotección” (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2003, párr.1).

Se complementa este concepto, sobre el CPM, con la normativa de la Comunidad Autónoma Valenciana, por ser esta ciudad la impulsora de este tipo de medida con la creación del primer centro. Esta información está amparada en la Orden de 19 de junio de 2003 (2003), por la que se regula la tipología y condiciones materiales de funcionamiento de los CPM, de la Comunidad Valenciana. Define a los centros de acogida como:

Establecimientos abiertos de atención integral y carácter educativo para niños y adolescentes en situación de guarda o tutela, que se encuentren privados de un ambiente familiar idóneo, cuyo periodo de estancia será el que determine la resolución administrativa de la que se derive su ingreso. (Orden de 19 de junio de 2003, 2003, art.18)

La guarda y tutela del menor por parte de las administraciones o asociaciones ha sido un medio de prevención, de esta manera evitar y paliar algunos problemas de desprotección y riesgos existentes en el entorno del menor. Durante la Edad Media este colectivo era custodiado por centros con ánimo caritativo y de ayuda, ofreciéndole de esta forma todo lo necesario para crecer y desarrollarse en un ambiente óptimo.

Más tarde durante el Antiguo Régimen esta medida de prevención era considerada humanitaria y caritativa. Pretendía atender a los niños en los mismos lugares que los adultos, así como hospitales, iglesias y conventos. Más tarde estos centros de protección se convirtieron en asociaciones benéficas, cada institución contaba con alojamientos para los menores de protección (López, 1986).

Posteriormente en el año 1994 ocurrió una evolución en los CPM, de manera gradual se observan varios cambios en diferentes aspectos organizativos y en la forma de trabajar e intervenir con los menores.

En el año 1994, comienzan a especializarse más estos centros y se crean proyectos especializados para estos menores uno de ellos es el centro de

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

acogida de menores (CAM) eran un equipamiento especializado, diseñado para dar una atención temporal y con carácter de urgencia a niños y adolescentes que la precisen a causa de haber sido objeto de malos tratos, abusos o negligencias. Un CAM, como modelo participativo, se debe entender como un servicio donde se da respuesta individualizada a las necesidades del niño mientras se afronta la globalidad del problema y se responde a ella de forma coordinada desde diferentes servicios (sociales, escolares, formativos, laborales, sanitarios, judiciales, policiales, etc.), sin separar las causas de los efectos y, por tanto, priorizando su prevención. (Oliván, et al., 1994).

En los años sucesivos se ha observado como la metodología de trabajo cambia con el fin de mejorar el progreso de estas instituciones encargadas de los menores desamparados.

Hasta prácticamente principios de los años noventa del siglo XX, la atención que la sociedad prestaba a los niños, niñas y adolescentes en situación de desamparo se basaba casi exclusivamente en un modelo benéfico de recogida de niños en grandes instituciones como defiende (Del Valle y Fuertes, 2000) gestionadas mayoritariamente por entidades religiosas, y que se encargaban de cubrir las necesidades básicas de estos menores, que prácticamente desarrollaban todas las actividades cotidianas en la residencia recibían las clases, la atención médica, las actividades de ocio, etc. (Martín, 2015, p. 89).

A continuación, se profundiza en los principios de intervención de los CPM que existen en la actualidad.

2.2. Finalidad, principios de intervención y funcionamiento en los Centros de Protección de Menores

La finalidad del acogimiento residencial llevado a cabo en los diferentes CPM es asegurar la custodia de cada menor proporcionándole un clima favorecedor de desarrollo y seguridad. Todo esto se podrá realizar teniendo en cuenta su edad y el nivel madurativo que presenten cada uno de ellos. Los menores deberán regirse a las normas

de convivencia acordadas que presente el propio CPM, sin olvidar que cada uno de ellos cuenta con sus derechos y correspondientes obligaciones.

Así pues, los CPM, forman un tipo de recurso social indicado para aquellos niños, y adolescentes que necesitan un entorno de convivencia sustituyendo el modelo familiar. “Creando un ambiente de convivencia similar al familiar, respetando los patrones sociales normativos de distribución de espacios, actividades, reglas y relaciones personales” (Alonso, Fernández, Irureta y Martínez, 2008, pp. 11-12).

Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo (2012) exponen algunos principios de intervención que pueden ser una guía de orientación y mediación fundamentales para los CPM. Puesto que organizan y distribuyen el acogimiento residencial de los menores teniendo en cuenta algunos de los principios que se detallan a continuación:

- Se promoverá la mejora de sus habilidades sociales, trabajando el interés de cada uno de ellos.
- Se respetará el tiempo estipulado acordado en el plan de intervención individualizado de cada menor.
- Se intentará que el acogimiento a realizar tenga en cuenta el lugar de origen del menor, así de esta forma en el caso que tenga hermanos se propondrá el mismo centro para ambos.
- Se reforzará la importancia de la formación educativa para la futura inserción laboral.

Otro aspecto que se tratará en este apartado son los diferentes tipos de intervención que son llevados a cabo en los CPM. Esta variedad se debe a intentar ofrecer la mejora y rendimiento en los diferentes aspectos que forman a la persona.

“Una de las intervenciones que acuerdan realizar los centros es la intervención terapéutica, otra es la combinada con terapia familiar (suponiendo) que los familiares biológicos reúnan la idoneidad para poder visitar y trabajar con el menor” (Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo, 2012, p.70).

Estos tratamientos que se incluyen en dichas intervenciones tienen el propósito de guiar, acompañar y tutelar al menor, bajo unas condiciones óptimas. La mayoría de los CPM utilizan terapia cognitivo conductual que consiste en la reestructuración

cognitiva, la relajación, el autocontrol y la modificación de conducta. En algunos casos concretos son utilizados tratamientos farmacológicos, en este último caso prescritas y seguidas por médicos psiquiatras del servicio público de salud. (Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo, 2012, p.70).

Las diferentes estrategias de intervención llevadas a cabo con el menor se adaptan, entre otros aspectos a las circunstancias o motivos que el menor presente. Se inicia a trabajar con ellos a través de dos áreas, primero desde una intervención individualizada y en segundo lugar mediante intervenciones grupales.

Finalmente conviene exponer un aspecto importante a tener en cuenta para obtener un buen funcionamiento en los CPM. Todos los centros establecen su trabajo en el proyecto de intervención (PEI), el cual es elaborado por los equipos técnicos y educativos en base a entrevistas, informes y datos del expediente. Suele ser elaborado de forma individualizada previamente coordinado y revisado por el equipo técnico. (Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo, 2012, p.70)

2.3. Causas, razones o motivos

Este epígrafe trata algunos argumentos que son de especial relevancia para la distribución acertada de los menores en riesgo de desamparo, indicados por la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía (2003). Para facilitar la distribución de los menores en estos centros se realizan tres clasificaciones según sean: “adolescentes y jóvenes de ambos sexos, menores procedentes de la inmigración y menores con una problemática que requiere una atención especial” (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2003, párr. 6).

Otros motivos por los que un menor puede ingresar en un CPM son planteados por Oliván (1999):

- Negligencia: necesidades básicas de un menor sin cubrir de manera parcial o temporal, descuidado por el núcleo familiar en las diferentes aspectos que lo conforman (nutrición, atención sanitaria, protección en casa, asistencia al sistema educativo).
- Abandono: el tutor legal del niño prescinde de su deber.

- Abuso físico: agresión física provocada intencionadamente por algún referente parental del niño.
- Abuso sexual: atentar contra la intimidad del menor, producido por algún miembro del entorno familiar o ajeno a él.
- Abuso emocional: comportamientos dirigidos al niño de manera contraproducente, que intimida sus comportamientos y reacciones.
- Incapacidad parental: los progenitores presentan alguna discapacidad psíquica o física que impide el cuidado y la atención al menor.
- Conducta disruptiva del menor: la familia del menor muestran su inhabilidad para poder convivir con el niño en el mismo medio familiar, debido a sus comportamientos y actitudes equívocas.

Distintas causas que se pueden añadir a las anteriores y pueden ser consideradas de relevancia por las cuales el menor puede estar en riesgo son: “consumo de sustancias, alcoholismo, discapacidades de algunos de sus progenitores, en ocasiones unidos a trastornos mentales, situación de prisión en los progenitores y prostitución” (Campos, 2015, p. 13).

Seguidamente se detallan las problemáticas que pueden presentar las familias de los menores tutelados y son causas de su ingreso en un CPM (Defensor del Pueblo, 2009):

- a) Familias con problemas de adicción a la drogadicción.
- b) Familias con trastornos psíquicos.
- c) Familias que presentan adversidades físicas o psíquicas y están incapacitados para la tutela del menor.
- d) Familias que disponen las características nombradas anteriormente.

Otros casos son motivo de violencia física o verbal, este tipo de maltrato presente en algunos menores son daños físicos y psíquicos (Bravo y del Valle, 2001).

2.4. Perfil de los menores en los centros de acogida

Actualmente varias son las cuestiones que surgen y son abordadas por los CPM, como: llegadas de menores extranjeros no acompañados que cada día entran a las costas de España, menores denunciados por familiares biológicos debido a la violencia física o psíquica, alteraciones en los trastornos de conductas.

Además son existentes los casos de menores que denuncian situaciones de maltrato físico o psíquico por parte de algún familiar, abusos sexuales, falta de seguridad en su entorno, etc. A continuación se detallan aspectos que ayudan a conocer el perfil de un menor que ingresa en un CPM.

En ocasiones algunos perfiles surgen de la finalidad de atender las necesidades de los menores y conducirlos hacia un comportamiento conductual favorable. Muchos menores no son ingresados con la condición de volver a sus familias de origen sino atender a los patrones conductuales disruptivos que presentan y de esta forma trabajar con ella terapéuticamente desarrollando todas sus capacidades y habilidades sociales, conductuales y comportamentales como argumenta Alonso et al. (2008).

2.4.1. Perfil de los menores según edad, género y nacionalidad

La edad con la que un menor puede ingresar en un CPM es de 0-18 años, su acceso está amparado por Ley para acceder a un CPM. No todos los niños presentan la misma edad cuando ingresan. Según la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía (2003) “hay que destacar la evolución experimentada en los perfiles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Las personas menores de diez años en acogimiento residencial son cada vez menos numerosas” (párr.6). Las edades con las que estos niños han ingresado a estos centros han cambiado en el transcurso del tiempo.

A continuación se ha reflejado en la Tabla 1 el perfil según el género y edad de los menores que ingresan en los CPM. Como dato de especial relevancia en Junio de 2011 se encontraban ingresados en los 14 centros específicos para trastornos de conducta en Andalucía 142 menores, de los cuales 41 (28,87%) son chicas y 101 (71,12%) chicos. Las edades están comprendidas entre los 10 y los 17 años, siendo la edad más frecuente los 15 años (24,6%), seguida de los 16 años (23,9%) y los 17 (21,8%).

Tabla 1

Perfil de los menores, según edad y sexo

Edad	%	Nº Menores	Chicos	Chicas
10	1,41	2	1	1
11	3,52	5	5	0
12	5,63	8	6	2
13	10,6	15	11	04
14	8,45	12	9	3
15	24,6	35	25	10
16	23,9	34	24	10
17	21,8	31	20	11
-	-	-	101	41

Nota. Elaboración propia, según Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo (2012)

A estos datos mencionados anteriormente cabe destacar los lugares de procedencia de estos menores. Señalan Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo (2012) que los menores que ingresan en estos centros específicos en Andalucía proceden en su mayor parte del territorio español (83,1%); aunque también acceden extranjeros (16,9%).

2.5. Tipos de Centro de Protección de Menores

En la actualidad, estos menores cuando entran a forman parte de un CPM o centro de acogida según el Decreto 355/2003 (2003) están distribuidos en:

- Casas: lugares destinados a convivir en una vivienda, atendiendo a las normas de un modelo de hogar común.
- Residencias: grupo de menores que conviven en un mismo edificio, casa o espacio dedicados a la convivencia común diaria, con zonas comunes para compartir con los demás residentes.

Este tipo de CPM también cuenta con otro tipo de recurso para los menores en protección, son los denominados hogares funcionales definidos como:

Núcleos de convivencia para niños y adolescentes en situación de guarda o tutela, de carácter similar al familiar, en cuanto requiere la presencia de un responsable que resida de forma permanente en el hogar, asistido por el personal educativo adecuado al número y edades de los menores. (Consejería de Igualdad y Políticas Inclusivas, 2013, párr.10).

Otro tipo de medida creada en la comunidad valenciana son la creación de centros de emancipación determinados como:

Establecimientos con carácter asistencial y educativo a menores de edades comprendidas, preferentemente, entre los 16 y 17 años, y a jóvenes entre 18 y 23 años que hayan salido de CPM, con el objeto de iniciar un proceso de desinternamiento gradual para obtener su propia autonomía personal, social y laboral. (Orden de 19 de junio de 2003, 2003).

Después de haber enmarcado de manera específica el lugar donde se realizan estas intervenciones con los menores custodiados por el sistema de protección y acogidos en lugares destinados para ellos, seguidamente se expone que son y en qué consisten los programas desarrollados, posteriormente se enumerarán algunas de sus características más específicas.

2.6. Programas específicos en los CPM. Situación actual

Según la Orden de 13 de julio de 2005 (2005) define los programas residenciales como “instrumentos técnicos que utilicen los centros” (p.43), teniendo en cuenta el perfil de cada niño atendido por el programa de protección del menor.

Contextualizada la definición de estos programas se continúa investigando acerca de las características de los mismos. Entre estas, se especifica que: “en un mismo centro pueden desarrollarse distintos programas. Deberán ser compatibles entre sí y no afectar al normal desarrollo de la atención a las características y problemáticas de las

personas atendidas, los programas reflejan situación colectivas y grupales” (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2003, párr.14).

A su vez se enumeran diversos programas llevados a cabo y cómo son trabajados por algunos CPM existentes en España. (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2003, párr.15).

- Programa de acogida inmediata: propuesto para el diagnóstico del menor, causas o motivos por los que ingresa en la institución para su posterior intervención. Este programa está adecuado a la desigualdad que los menores presenten. Este grupo está compuesto por: niños de 0-6 años, conjunto de hermanos y menores extranjeros no acompañados (MENAS).
- Programa de Atención Residencial Básica: destinado a favorecer la formación íntegra de la persona en todos los ámbitos que la forman.
- Programas Específicos de Atención a la Diversidad: atención a menores con necesidades educativas especiales, se realiza con ellos terapias específicas terapéuticas y de esta manera para favorecer un mejor desarrollo cognitivo, conductual o social.
- Programas Complementarios o de apoyo al acogimiento residencial: es una novedad que introduce la Orden de 9 de noviembre de 2005 y posibilita que entidades colaboradoras desarrollen programas y recursos que complementen el acogimiento residencial en CPM.

También existen otros tipos de programas diferentes, que son llevados a cabo por otras comunidades autónomas. La Tabla 2 detalla tipos de programas que se trabajan y los beneficios que aportan al menor (Arruabarrena, Guibert, De Paúl y Pérez de Albéniz, 2003).

Tabla 2.

Definición de los tipos de programas en CPM

Tipos de programas	Definición
1. Programa Residencial Básico	Posibilidad existente para la guarda y tutela de los menores por parte de la administración pertinente de cada CC.AA.
2. Programas de Atención de Urgencia	Cuidado inminente de menores víctimas de una situación de riesgo o desamparo.
3. Programa de Respiro	Convivencia dificultosa sufrida en el hogar del menor, el fin de este proyecto es la mejora y el desarrollo óptimo del menor.
4. Programa de atención a la primera infancia	Dedicado a niños de 0-3 años retirados de su familia biológica atendiendo a una medida de protección.
5. Programa de atención a Menores Extranjeros no acompañados (MENAS)	Asistencia destinada a niños inmigrantes que presentan riesgo de vulnerabilidad y precisan una medida de protección necesaria.

Nota. Elaboración propia, según Arruabarrena, Guibert, De Paúl y Pérez de Albéniz, (2003).

Para finalizar, se debe matizar que estas intervenciones programadas son implantadas en los CPM con la función de ayudar y beneficiar al menor desde el día que ingresa en alguno de estos centros hasta su marcha, preservando la formación integradora del menor en todo momento.

3. CONCLUSIONES

Este artículo pretende conceptualizar e informar acerca de una temática en ocasiones desconocida causada por la falta de información. Estos menores forman un grupo de vulnerabilidad en la sociedad actual. En ocasiones muchos son los problemas que se les presentan a causa de su origen, nacionalidad o cultura. Conviene destacar que el tipo de medidas expuestas en el desarrollo del presente trabajo incluidas en el marco legislativo del sistema de protección del menor español, las administraciones y asociaciones intentan paliar esta necesidad cada vez más evidente en nuestra sociedad.

Debido a la necesidad que requiere el tema planteado, se da a conocer que es un CPM, el origen de los mismos, la finalidad, las causas o razones por las que un menor puede ingresar, la existencia de diversos tipos de centros y finalmente los programas llevados a cabo.

Por otro lado la inclusión y la educación integral son esenciales en los fundamentos de los CPM, para ello la importancia de plantear estrategias y medidas que favorezcan estos principios de intervención.

Para que este proceso de educación propuesto se realice de manera adecuada y óptima, es necesario que tanto educadores, maestros y profesores sean principales guías del aprendizaje del menor. Para ello se plantea formación continuada y así poder trabajar desde la propia experiencia de los menores, contribuyendo a su formación integral desde un proceso de aprendizaje iniciado desde el momento que ingresa en el centro.

Actualmente el mundo globalizado está sumergido en numerosos desarrollos sociales, políticos y económicos. Sin embargo, la realidad de estos menores cambia de prisma ya que en ocasiones son los protagonistas de la desigualdad, el rechazo, la incoherencia y el maltrato por parte de la sociedad. Trabajar con ellos de forma cooperativa y colaborativa supondrá un cambio en cada una de sus vidas. Saber que yo no soy más que el otro sino igual que el otro.

4. REFERENCIAS

- Alonso, R., Fernández, M., Irureta, M^a.J., Martínez, A. y Moro, E. (2008). *Servicio de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familia*. [docplayer.es/19172415]. Recuperado de <http://docplayer.es/19172415-Manual-cantabria-modelo-de-intervencion-en-acogimiento-residencial-abril-2008.html>
- Arruabarrena, I., Guibert, M., De Paúl, J. y Pérez de Albéniz, A. (2003). *Manual de intervención en situación de desprotección Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (2003). Intervención en acogimiento residencial. Programas y centros de atención residencial*. Recuperado de <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/55152CE5-5A83-44D2-920C-93F42F6085CB/91944/07CapiDesproInfancia1.pdf>
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2001). *Centros de protección de menores en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3421&tipo=documento>
- Belda, C., Bustos, C., Molina, A., Muñoz, C. y Trujillo, M^aA. (2012). *Centros de protección de menores en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3421&tipo=documento>
- Campos, M. M. (2015). Casos de menores en situación de acogida: familias y centros. *Revista electrónica de educación*, 37. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/123/art1761.php#.WLCpgvnhDIU>
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía (2003). *Acogimiento residencial en centros de protección de menores. Los centros de protección de menores*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypolicassociales/areas/infancia-familias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>

- Consejería de Igualdad y Políticas Inclusivas. Generalitat Valenciana (2013). *Acogimiento residencial de menores*. Recuperado de <http://www.inclusio.gva.es/web/menor/acogimiento-residencial-de-menoresa38>
- Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores. BOE nº 245 (2003).
- Defensor del Pueblo (2009). *Informes, Estudios y Documentos. Centros de Protección de Menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2009-01-Centros-de-protecci%C3%B3n-de-menores-con-trastornos-de-conducta-y-en-situaci%C3%B3n-de-dificultad-social.pdf>
- Jiménez, R. J. (s.f.). *Los centros residenciales en la provincia de Córdoba: una medida garante de los derechos de los menores y jóvenes extutelados en Andalucía*. Recuperado de <http://docplayer.es/18195223-Los-centros-residenciales.html>
- Ley Orgánica 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. BOE nº 274 (2011).
- López, C. (1986). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 45(1), 18-21. Recuperado de http://www.oijj.org/sites/default/files/documental_1661_es.pdf
- Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Revista Currículum*, 28, 88-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031697>
- Oliván, G., Fleta, J., Baselga, G., Andrés, J., Magaña, M. y Nuel, R. (1994). Centros de acogida de menores. *Anales Españoles de Pediatría*, 2,41. Recuperado de http://www.visualcom.es/olivan-pediatra/centros_acogida_menores.pdf
- Oliván, G. (1999). Características sociales y estado de salud de los menores que ingresan en Centros de Acogida. *Anales Españoles de Pediatría*, 2,50. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/anales/50-2-8.pdf>

II Congreso Interuniversitario

Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario

Orden de 19 de junio de 2003, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. Conserjería de Bienestar Social. Comunidad Valenciana DOGV nº 4.532 (2003).

Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el proyecto educativo. Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Corrección de errores). BOJA nº 150 (2005).

SISTEMAS EDUCATIVOS FINLANDÉS Y ESPAÑOL EN EL AREA EMOCIONAL

Finish and Spanish educational systems in the emotional area

M^a Ángeles Belmonte Moreno

Resumen

El presente trabajo busca encontrar si existen diferencias de autoestima e inteligencia emocional en el alumnado de Educación Primaria de dos sistemas educativos diferentes, en este caso, español y finlandés²⁹.

Para ello y, en primer lugar, hemos hecho una revisión por diferentes autores sobre qué es la autoestima, cuántos tipos de autoestima son, y de la misma manera, lo que es inteligencia emocional y cuáles son los componentes que integra. Y a su vez, de la repercusión que tienen ambos conceptos en la vida de las personas.

También hemos indagado en el sistema educativo finlandés para conocer sus características y qué lo hace tan peculiar y en qué se diferencia del español.

Finalmente, una vez que los conceptos han sido asimilados, hemos llevado a cabo un proyecto de investigación sobre la autoestima y la inteligencia emocional en los dos sistemas educativos ya mencionados, para aclarar, si la metodología utilizada en ellos repercute en estos conceptos.

Palabras clave: Educación primaria. Investigación educativa. Autoestima. Inteligencia emocional.

²⁹ La presente comunicación es una adaptación y resumen del Trabajo Fin de Grado defendido con anterioridad, titulado "Sistemas educativos finlandés y español en el área emocional", de la misma autora.

Abstract

With the present research project we want to prove if there is any difference between self-esteem and emotional intelligence of the children from the Spanish and Finnish educational system.

Firstly, we have made a review by different authors about what is self-esteem, how many types of self-esteem are, and in the same way, what is emotional intelligence and what are the components that it integrates. Also, the repercussion that both concepts have on people's lives.

As well, we have inquired into the Finnish educational system to know its characteristics and what makes it so peculiar and different from the Spanish educational system.

Finally, once the concepts have been assimilated, we have carried out a research project on self-esteem and emotional intelligence in the two educational systems already mentioned, in order to clarify, if the methodology used in them has repercussion in these concepts.

Keywords: Primary Education. Self-esteem. Emotional intelligence. Finish.

INTRODUCCIÓN

La autoestima es un pilar importante en la vida de las personas porque puede conducir al éxito o al fracaso. Es por eso que, como maestros, debemos, en la medida de lo posible, motivar y hacer que nuestros estudiantes tengan una buena autoestima. Del mismo modo, la inteligencia emocional debe estudiarse para desarrollarla en nuestros alumnos. El interés en lograr esto afectará tanto el bienestar académico como psicológico de las personas.

1. FUNDAMENTACIÓN Y PANORÁMICA DE AUTOESTIMA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1 Conceptualización de autoestima

Rosenberg (citado en Rueda, 2011) describe “la autoestima como la actitud positiva o negativa que se tiene en torno a uno mismo” (p.556).

De acuerdo con esta afirmación, Rueda (2011) expresa:

La autoestima (...) hace referencia al grado en que cada persona se valora de forma positiva, y mantiene un sentimiento de afecto en relación consigo misma. Así, cuando la persona tiene una alta estima, siente que es alguien valioso, se respeta a sí misma, y se gusta y acepta tal y como es. (p. 556).

Este autor, sin embargo, opina que tener unos sentimientos extremadamente positivos puede derivar también en conductas poco satisfactorias como es el narcisismo o el egocentrismo. “Por ello, la autoestima debe estar conectada también con las habilidades y acciones que realice el individuo, así como las metas que este alcance” (Rueda, 2011, p. 556).

Por otra parte, Morán (1988, p. 34-35) señala que la autoestima es una dimensión concreta del autoconcepto. Es el aspecto evaluativo, afectivo, del concepto, que una persona tiene sobre sí misma; y es en ese aspecto afectivo-evaluativo del autoconcepto, donde surge la autoestima. El autoconcepto está estrechamente ligado a la autoestima. Primero, se forma el autoconcepto, y de este va derivando y surgiendo la autoestima. Conforme a esto, Morán (1988) afirma pues que “la autoestima es el factor, que decide en el niño el éxito o fracaso como ser humano” (Moran, 1988, p. 35).

En definitiva, podríamos concluir que la autoestima “es un juicio personal duradero sobre la valía, no un sentimiento momentáneo bueno o malo, que resulta de una situación en particular” (Cervone y Pervin, 2009, p. 146).

Actualmente, la autoestima es un tema que despierta mucho interés en varios ámbitos, entre los cuales se encuentra el académico. Es tanto este interés, que incluso hay numerosas investigaciones y artículos relacionados con este término. “Sin embargo, a pesar de su popularidad y del acúmulo de investigaciones centradas en ella, no hay

consenso en cuanto a su definición o su significado” (Roca, 2014, p. 11). Coincidiendo con lo anterior, Ortega, Mínguez y Rodes (2000) afirman que:

El término autoestima es, sin duda, uno de los más ambiguos y discutidos en el ámbito de la psicología (...). No hay, por ahora, una posición unánime respecto a qué sea la autoestima. Cada autor la define desde un punto de vista singular. (p. 47).

A pesar de todas las distintas definiciones y controversias que se encuentran sobre el término autoestima, Ortega et al (2000) expresan que en la actualidad:

El estudio de la autoestima ha alcanzado una importancia social y educativa más amplia de la que se ha concedido en el ámbito de la investigación psicológica (...) Distintas teorías psicológicas la consideran una pieza clave del comportamiento relacionada con la salud y el bienestar mental. (p. 50).

1.2 Variables de la autoestima

Siguiendo la clasificación de Morán (1988), existen una serie de variables que afectan a la autoestima de los niños, entre las que destacan la influencia de los padres, los mensajes verbales y la aceptación de los compañeros.

- **La influencia de los padres:** Cooper (citado por Pichardo y Amezcua, 2001) dice que “la cohesión familiar, (...) tiene una influencia importante en el desarrollo de la autoestima y la adaptación infantil” (p. 183). Es por ello por lo que se concluye que “todas las teorías (...) afirman que la primera influencia decisiva en la autoestima viene del comportamiento de los padres con el niño” (Morán, 1988, p. 42).
- **Mensajes no verbales:** “Algunos experimentos realizados con niños parecen indicar que el grado de correspondencia cálida, que le brindamos, habrá de constituir el cimiento de la visión positiva de sí mismo, que tendrá en el futuro” (Morán, 1988, p. 44).
- **Aceptación de los compañeros:** “Las conclusiones de sí mismo con los demás y de acuerdo también con las reacciones de los demás ante él. Cada una de tales reacciones suma o resta algo a lo que él siente de su propio valor” (Morán, 1988,

p. 46). “La aceptación social se vuelve importante y la reputación del niño con los demás se vuelve una fuente importante de autoestima” (Cervone y Pervin, 2009, p. 113).

Otras variables que también pueden influir en la autoestima pueden ser tales como si la persona es hijo único o tiene hermanos, si el hogar está destruido, el orden de nacimiento, el sexo o la clase social (Morán, 1988).

1.3 Tipos de autoestima

1.3.1 Autoestima alta y baja

La autoestima alta o baja viene definida según el grado en el cual los sentimientos de valía y auto aceptación de la persona sean altos o bajos, es decir, positivo o negativo (Rueda, 2011).

Rueda (2011) describe a las personas de alta autoestima:

El perfil psicológico que caracteriza a las personas con una alta autoestima (...) por lo general, (...) se sienten valiosas y a gusto consigo mismas; tienen poca dificultad en aceptar a los demás, considerando que están al mismo nivel que ellos; se muestran relativamente abiertas a tener nuevas experiencias; y creen disponer de los recursos necesarios para conseguir sus objetivos y proyectos vitales. (p. 559).

Además, las personas de alta autoestima, según Blaine y Crocker (citado en Rueda, 2011) “tienden a atribuir los éxitos a causas internas, mientras que los errores o fracasos los atribuyen a causas externas” (p. 559).

A pesar de las connotaciones positivas que se tiene sobre la alta autoestima, Rueda (2011) manifiesta que:

Un aspecto importante que se pone de manifiesto en el estudio actual de la autoestima es que una autoestima alta o positiva no siempre se asocia con un mejor ajuste psicológico o social; ya que este tipo de autoestima, a veces, puede estar encubriendo también una visión más negativa y vulnerable de sí mismo. (p. 572).

En contraposición con la autoestima alta, la autoestima baja se caracteriza porque “las personas que presentan una baja autoestima tienen la necesidad de pensar sobre si mismas de forma positiva, y de valorarse en términos favorables. Sin embargo, consideran que tienen pocas razones para hacerlo” (Rueda, 2011, p. 560).

Campbell (citado en Rueda, 2011) dice que las personas con baja autoestima en realidad se caracterizan por la ausencia de visión positiva, y es por ello que, a la hora de describirse a sí mismos, suelen hacerlo de una forma difusa, usando términos más neutrales como pueden ser algo simpático, bastante alegre etc.

Por tanto, podemos definir la baja autoestima como “la tendencia a autoevaluarse de forma distorsionadamente negativa, así como los correspondientes sentimientos negativos hacia uno mismo, que pueden ir desde la inseguridad hasta el menosprecio o el autorechazo” (Roca, 2014, p. 89).

Algunos problemas que presentan las personas con baja autoestima, según Roca (2014) son los siguientes:

Tienen una menor claridad en el autoconcepto, con dudas y confusión a nivel cognitivo y emocional, (...) Visión excesivamente negativa respecto a las propias habilidades y méritos, (...) Excesivo temor a pérdidas de autoestima, que intentan prevenir manteniendo bajas expectativas, (...) Escasa confianza en sí mismas (...) Más emociones negativas como el pesimismo o la depresión. (p. 103-104).

1.4 Conceptualización de Inteligencia Emocional (IE)

Para entender la inteligencia emocional, en primer lugar, tenemos que saber qué son las emociones y qué papel juegan en la vida de las personas. Las emociones, se pueden entender como “estados, impulsos involuntarios, que se generan en nosotros como respuesta a un estímulo-contexto determinado, que percibimos e interpretamos subjetivamente como amenazante, frustrante, activador, entre otras cosas, y que desencadena conductas automáticas” (Jayme, 2009, p. 34).

Siguiendo esta línea, es necesario entender también qué se entiende por inteligencia. Mayer (citado en Molero, Saiz y Esteban, 1998) define la inteligencia

como el conjunto de “características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas” (p. 22). Es decir, para Mayer, la inteligencia está compuesta por tres pilares: uno relativo a las características cognitivas internas, otro al rendimiento y finalmente, las diferencias individuales de cada persona.

El concepto de IE ha sido desarrollado principalmente por tres orientaciones, cada uno con su enfoque y modelo, pero que finalmente, tienen un factor común. El modelo de Mayer se basa en definir habilidades y con un enfoque más experimental. El resto de modelos, de Goleman y Bar-On incluyen elementos personales vinculados con relaciones sociales. La característica común que presentan estos tres enfoques es que todos concuerdan en que la IE incluye la autorregulación emocional (Jayme, 2009).

Mayer & Salovey (citados en Fernández y Extremera, 2005, p. 68) definen la inteligencia emocional como “una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional”

1.5 Componentes de la Inteligencia Emocional

La inteligencia está formada por una serie de habilidades que Mayer & Salovey (citados en Fernández y Extremera, 2005) resumieron en cuatro:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 68).

Estas cuatro habilidades consisten en la percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A continuación, se comenzará a definir las y delimitar qué abarcan.

Tabla 1

Habilidades	Características
<p>Percepción emocional</p> <p>Identificar datos superficiales de la emoción de los demás (gestos, lenguaje no verbal, cuerpo, tono de voz).</p>	<p>Permite ser capaz de identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como los ajenos, siendo capaz de captar y entender los gestos faciales, el lenguaje no verbal, corporal y el tono de voz.</p>
<p>Asimilación emocional</p> <p>Cómo afecta a operaciones cognitivas (razonar, decidir, solucionar).</p>	<p>Constituye una parte fundamental de la inteligencia emocional ya que se centra en cómo las emociones, en concreto las positivas, afectan a la persona, ayudándola a razonar, tomar decisiones y solucionar problemas.</p>
<p>Comprensión emocional</p> <p>Procesar el significado de las emociones: etiquetar, clasificar, distinguir.</p>	<p>Ayuda a etiquetar y establecer categorías de emociones, siendo capaz de agrupar los sentimientos permitiendo captar los diferentes estados de ánimo y emociones.</p>
<p>Regulación emocional</p> <p>Asunción de los sentimientos e intentar regularlos.</p>	<p>Consiste en ser capaz de aceptar los sentimientos tanto positivos como negativos propios y ajenos. A su vez, permite al sujeto regular las emociones propias y ajenas.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de Fernández y Extremera, 2005, p. 68-71

Además de estos componentes, existen otros más derivados de otros modelos que incluyen otros factores y habilidades. Citando algunos de ellos, encontramos el modelo de Cooper y Sawaf, el modelo de Vallés y Vallés o el modelo de Rovira. Este último realiza una aportación a los componentes de la inteligencia emocional y además, incluye también la autoestima entre sus dimensiones como es los propios sentimientos positivos y la confianza en las capacidades de uno mismo para la superación de retos (García y Giménez, 2010).

1.5 Sistemas educativos finlandés y español

A continuación, informamos brevemente de este sistema educativo, puesto que pensamos comparar en nuestro proyecto de investigación el modelo de enseñanza en relación con el español.

Existen una serie de características y factores distintivos entre el sistema educativo español y el finlandés. El contexto histórico finlandés, las inversiones en educación y la existencia de un Estado del bienestar mucho más amplio y profundo que el español, pueden explicar la excelencia de su sistema educativo (Melgarejo, 2013). Ambos sistemas se sustentan sobre tres engranajes, que son el subsistema familiar, el subsistema social-cultural y el subsistema escolar. Es en este último donde más nos centraremos.

El subsistema familiar finlandés tiene un gran peso en el país, ya que le dan mucha importancia a la familia. Esto se refleja en la creencia de que “la familia, pertenezca al modelo que sea, es la primera responsable del bienestar y de la educación de los hijos” (Melgarejo, 2013, p. 100). A diferencia de España, donde las familias han abandonado sus responsabilidades educativas y las han trasladado a la escuela.

Melgarejo (2013) aporta los datos estadísticos de esta situación: “solo un 15% de las familias españolas se considera la primera responsable de la educación de sus hijos, frente al 55% de las familias finlandesas” (p. 162).

Además, las ayudas finlandesas ayudan a conciliar la vida laboral con la familiar, permitiendo en estos casos una armonía en el núcleo familiar, mientras que en España resulta más complicada esta conciliación, lo que lleva a elegir entre abandonar las responsabilidades laborales (imposible, ya que de ello depende su supervivencia) o delegar las responsabilidades educativas (Melgarejo, 2013).

En cuanto al subsistema social-cultural, destaca su amplia red de bibliotecas de fácil acceso, lo que ayuda y propicia la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en España, “si no se dispone de la acreditación de una biblioteca concreta no se puede acceder a los libros” (Melgarejo, 2013, p. 164).

Finalmente, vamos a centrarnos en el subsistema escolar. Los alumnos finlandeses entran en el sistema escolar a los 7 años, y no aprenden a leer hasta esa fecha, además no existe una educación infantil (3-6) reglada como en España. La

filosofía finlandesa de esta decisión se basa en que para los 7 años el alumno se encuentra en “la fase más manejable de su desarrollo y es el momento en que realiza algunas conexiones mentales fundamentales que les estructurarán durante toda su vida para su vida” (Melgarejo, 2013, p. 117).

En Educación Primaria, la ratio de alumnos por clase es menor que en España, y por tanto tienen un contacto más directo con el profesor. Suelen ser unos 17 alumnos por clase frente a los casi 25 de España. Además, el 84% de los alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) están escolarizados en clases normales con clases de recuperación. Y si este tiene una grave deficiencia, no habrá más de 10 alumnos por clase (Melgarejo, 2013).

No hay repetición de curso en Finlandia mientras que en España sí, ya que “lo importante es la calidad y no la cantidad de conocimientos” (Melgarejo, 2013, p. 107). También, hay profesores que se mantienen durante muchos años con el mismo grupo de alumnos, lo que ayuda a fortalecer su confianza, seguridad y estabilidad emocional consiguiendo así que “todos sus estudiantes sin excepción puedan seguir el ritmo, y tengan el máximo nivel excelente posible” (Melgarejo, 2013, p. 110).

En cuanto a la metodología en el aula, se fomenta la innovación y “el valor de la responsabilidad se inculca con la creencia de que el aprendizaje depende de uno mismo. (...) Ello deja un cierto margen para que el profesorado tenga más tiempo para ocuparse de los alumnos con dificultades” (Melgarejo, 2013, p. 110).

Además, explica Melgarejo (2013):

En muchas clases de primero y segundo de primaria hay muchos pianos, ya que muchos de los profesores enseñan con canciones y tocan el piano. Otros utilizan el dibujo, las imágenes o todo mezclado, y el efecto es muy motivador. En clase se trabaja, hay un clima de respeto y de silencio. El aula se concibe como un laboratorio de aprendizaje donde muchos alumnos y profesores aprenden unos de otros. (p.110).

En el aula, además, “el profesor no suele estar hablando nunca toda una clase, hay mucha participación y se fomenta que se pregunte. Lo importante es que los estudiantes aprendan a pensar por ellos mismos” (Melgarejo, 2013, p. 111). A

diferencia de España, donde el alumno juega un papel más pasivo y las clases giran en torno a una metodología de clase magistral donde prima la memorización.

En conclusión, el sistema finlandés se centra en el aprendizaje y desarrollo cognitivo y emocional del niño, haciéndole responsable de su propio conocimiento y potenciando en él los valores de responsabilidad, respeto y creatividad.

1.6 Propuesta.

Las informaciones recogidas sobre el sistema educativo finlandés nos llevan a intuir que los niños de este país puedan presentar mayor autoestima e inteligencia emocional que los españoles debido a la metodología empleada en el aula y sus diferentes características. El estudio se realizará con niños de 4º a 6º de Educación Primaria. Necesitamos dos grupos de niños: finlandeses y españoles.

Los instrumentos a utilizar para las medidas serán para la autoestima el Test A. EP. Evaluación de la autoestima en Educación Primaria de Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz (s.f.) Es un test para niños de 4º a 6º de Educación Primaria que permite evaluar la autoestima de los niños mediante un lenguaje sencillo con preguntas breves. Está formado por 17 ítems.

Mientras que para la medida de la inteligencia emocional se usará el TEIQue CSF. Trait Emotional Intelligence Questionnaire –Child Short Form. Es un test creado por Mavroveli y Petrides (s.f.). Cuenta con 36 ítems. Hemos llevado a cabo su traducción al español.

Para la muestra finlandesa, se elaborará una versión del test A. EP en inglés, pues tenemos la seguridad de que los niños de la muestra tendrán un buen manejo de dicho idioma.

REFERENCIAS

- Cervone, D. Pervín, A.L. (2009). *Personalidad, teoría e investigación*. México, México: Editorial El Manual Moderno.
- Fernández, P. Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 68-80. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- García, M., Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/download/45/46>
- Jayme, M. (2009). *Guía de estudio de Psicología de las diferencias individuales*. Barcelona: España: Editorial Eureca Media. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Psicolog%C3%ADa%20de%20las%20diferencias%20individuales.pdf>
- Mavrovel y Petrides. (s.f.), Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Child Short Form. Recuperado de <http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue-CSF.doc>
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: España. Plataforma Editorial.
- Molero, C. Saiz, E. Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30(1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Morán, B. (1988). *La autoestima en el estudiante universitario y su incidencia en las relaciones interpersonales*. Tesina de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.

- Ortega Ruiz, P. Mínguez Vallejos, R. Rodes Bravo, M.^a L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 12, 47-50. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/2868/2906>
- Pichardo, M.^a C., Amezcua, J.A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 7 (5), 183. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6710/RGP_5.15.pdf?sequence=1
- Roca, E. (2014). *Autoestima sana. Una visión actual basada en la investigación*. Valencia, España: ACDE Ediciones.
- Rueda, B. (2011). La identidad personal. En Bermúdez, J (Ed.), *Psicología de la personalidad* (pp. 527-582). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

JUGAR PARA APRENDER

Play to learn

Rosa M^a Sánchez Ramírez

Resumen

Este texto consiste en la importancia que tiene el juego como aprendizaje para los niños de la etapa de Educación Infantil.

Para ello, se ha investigado e informado sobre la historia del juego, es decir, sobre las teorías de los diferentes autores y su evolución.

Para demostrar dicha importancia, se hará con la ayuda de dos juegos; juego cooperativo y juego de construcción, así se podrá ver que con estos juegos el niño desarrolla habilidades sociales, comunicativas y motrices. También se supone que mejorará el comportamiento en clase.

Se propone una comparación en dos grupos de niños: unos entrenados en juego cooperativo y otros en juego de construcción. Los resultados esperados serán medidos a través de la escala Portage y la escala de observación directa de Achenbach y Edelbrock. Se supone que llevarán a que el juego representa un papel importante dentro de la educación, ya que ayuda a desarrollar muchas de las competencias y habilidades que necesita el niño para comprender y adaptarse al mundo que le rodea³⁰.

Palabras claves: juego, evolución, aprendizaje.

³⁰ La presente comunicación es una adaptación y resumen del Trabajo Fin de Grado defendido con anterioridad, titulado “El juego como método de enseñanza-aprendizaje”, de la misma autora.

Abstract

In this paper, we explore the importance that the game represents as learning for children in the pre-school stage.

In order to do so, we have researched about the game's history, namely, the theories of different authors and its evolution.

To demonstrate the relevance, we will use two types of games: cooperative game and building game. With these two games, we could prove that the child develops social, communication and motor skills. We believe that these two kinds of games will improve the behavior in class.

We propose a comparison between two groups of children: a group of children trained in cooperative game and the other trained in building game. The expected performance will be measured through the Portage Scale and the Direct Observation Scale (Achenbach and Edelbrock).

We assume that the game has an important role, since it helps to develop many skills that the child needs to understand and adapt himself to the world in which he lives.

Keywords: game, evolution, learning.

INTRODUCCIÓN

El juego ha estado presente a lo largo de toda la Historia de la Humanidad y en todas las culturas, además, todas las generaciones de nuestros antepasados han jugado. Tradicionalmente, se ha pensado que el juego sólo era algo como un entretenimiento, ya que la principal función del juego es la diversión y la alegría, algo que se hacía para ocupar el tiempo libre y que no tenía ningún fin.

Con esto se muestra la importancia que el juego tiene para el desarrollo de los niños.

En primer lugar, se ha realizado una revisión por los diversos autores que hablan del juego, su evolución y de cómo influye en el desarrollo intelectual del niño, además de destacar el desarrollo afectivo-emocional.

Con el juego, el niño explora, descubre y conoce el mundo que le rodea. A través de él, se desarrolla la imaginación y los factores de socialización.

Es por ello, que los centros educativos de Educación Infantil deben tener esto presente y utilizar el juego como una herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, con la ayuda de dos juegos didácticos, se ha propuesto un pequeño estudio para dar crédito del papel tan importante que tiene el juego durante esta etapa.

1. FUNDAMENTACIÓN Y PANORÁMICA DEL JUEGO

1.1 Conceptualización del juego

Papalia, Olds y Feldman (2009, p. 338), afirman que en la etapa de Educación Infantil, los niños y las niñas crecen a través del juego, así se acercan al mundo que les rodea, permitiéndole conocerse a sí mismos, adquirir el dominio de su propio cuerpo, la coordinación de sus movimientos y conocer el estado de sus emociones.

Blundon y Charles (2012, p.4), mantienen que “el juego tiene muchos beneficios en la vida. Es divertido, educativo, creativo, alivia el estrés y fomenta las interacciones y la comunicación social positiva”

Por ello, el sistema educativo debe tener presente la importancia del juego como herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la influencia que tiene para desarrollar la imaginación, y fomentar los factores de socialización (Betancourt Morejón y Valadez Sierra, 2005, p. 2).

Papalia, Olds y Feldman (2009, p. 341), mantienen que los niños en la edad infantil participan en muchas clases de juego, comienzan jugando primero solos progresando a jugar con otros niños, de manera que pasan al juego de cooperación al interactuar entre sí. Además, plantean que el juego se puede razonar en diferentes

perspectivas debido a sus múltiples funciones, ya que los niños tienen muchos estilos de juego y juegan de diferentes formas.

Jiménez Rodríguez (2006) mantiene que el juego está caracterizado como actividad libre y abierta y no condicionada a unas medidas. Características del juego:

- Es un modo de expresión. A través del juego el niño expresa sus emociones, intereses, motivaciones...
- “El juego es una conducta intrínsecamente motivada, que produce placer”. (Jiménez Rodríguez, 2006, p. 2).
- Es una actividad vivencial, es decir, el niño vive su realidad por medio del juego expresando sus actitudes, deseos, desarrolla capacidades relacionadas con el desarrollo físico, afectivo y cognitivo.
- Es una actividad que tiene diferentes cualidades y se da en distintos ambientes para que el niño desarrolle un juego.

Con estas afirmaciones, se puede concluir que el juego es una de las actividades básicas de la infancia del niño, ya que forma parte tanto de su desarrollo evolutivo, intelectual y afectivo-emocional, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 La evolución de la concepción del juego en diversas teorías

Como indican Campos, Chacc y Gálvez (2006, p.37), hay pensadores que intentan plasmar las diferentes teorías sobre el origen del juego. Estas teorías se enmarcan desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX.

De todas las teorías que se han ido viendo a lo largo de la historia sobre la finalidad del juego, Gutiérrez Delgado (2004) se centra en las que se sitúan dentro del ámbito del entorno escolar, que hemos resumido en la tabla 1.

Tabla 1.

Diversas teorías acerca del juego

Teorías biológicas	
Teoría del exceso de energía Spencer (1897)	Spencer piensa que el niño juega para gastar la energía no utilizada, debido a que no la necesita para satisfacer sus necesidades.
Teoría del descanso Lazarus (1883)	Lazarus sostiene que los niños tienen que jugar y practicar actividades, y difíciles para producir cansancio. Así después llegan al descanso, a la relajación a través de otras actividades.
Teoría de la ficción Claparède (1934)	Sostiene que lo importante del juego está en la ficción, en nuestra actitud interna.
Teorías psicológicas	
Teoría del juego infantil Freud (1920)	Freud sostiene que existe una similitud entre los sueños y el juego simbólico, permitiendo satisfacer las necesidades, viviendo experiencias de la vida real.
Teoría como asimilación de la realidad Piaget (1945)	A través del juego o con la ayuda del juego, el niño se adaptará a la realidad, a un mundo físico y social.
Teoría antropológica y sociocultural	
Teoría del juego protagonizado de Vygotski – Elkonin	Esta teoría considera al juego como el protagonista de la última etapa de educación infantil, donde el juego es cooperativo y de interacciones con los adultos.
Teorías evolutivas	
Teoría de recapitulación Hall (1906)	Sostiene que el juego sigue teniendo relación y semejanza a pesar de la evolución de las especies. Es decir, los niños seguirán jugando a los mismos juegos que nuestros antepasados.
Teoría de la dinámica infantil Buytendijk (1933)	Sostiene que el juego es una esfera de imágenes y de ahí surge la fantasía. Según Buytendijk (1993), “la infancia explica el juego: el ser vivo juega porque aún es joven”.
Teoría del juego y el espacio potencial Winnicott (1982)	Sostiene que el espacio potencial es el lugar en el que el niño juega, es un ambiente en el que él se encuentra con el juego.
Teoría del juego como afirmación placentera Chateau (1981)	Mantiene que el juego influye en el desarrollo intelectual del niño y ayuda a descubrir y experimentar cosas nuevas.

Elaboración propia a partir de Elkonin (1980, p. 25, 81, 99) y Gutiérrez Delgado (2004, p. 158-168).

1.3 Las características del juego

Delval (1994), afirma que encontrar las características que definen al juego es complicado debido a los numerosos elementos que lo componen. Por ello es conveniente diferenciar, por un lado, el concepto de juego y sus características, y por otro la finalidad que tiene.

Delval (1994, p. 287), nos ofrece opiniones de diversos autores: Por un lado, el juego es una actividad que tiene el fin en sí mismo y su objetivo es el placer. Baldwin, al igual que Piaget, piensa lo mismo sobre el fin de esta actividad, denominándola “autotélica”, es decir, el niño juega por alcanzar el placer, sin esperar otra finalidad. Claparedé comenta que el juego es una producción para satisfacer deseos y necesidades.

Así mismo Reina Ruíz (2009, p. 2), mantiene que el juego es una actividad placentera, y saca de ella signos de alegría a la persona que lo practica.

Además, Piaget mantiene que al juego le falta organización en su estructura, a pesar de ser una liberación de problemas. Pero, por otro lado, sostiene que otro criterio es la sobremotivación, es decir, que el juego sirve para motivar y animar a realizar una actividad ordinaria y que no le apetezca (Delval, 1994).

Delval concluye sobre las ideas de Piaget que:

En el juego lo que habría sería un predominio de la asimilación, sin el mismo grado de acomodación: el niño incorpora la realidad a sus esquemas pero no se preocupa de acomodarse a esa realidad, sino que la modifica a su conveniencia. (Piaget, citado por Delval, 1994, p. 288).

Por último, Campos, Chacc y Gálvez (2006, p. 106), añaden que “incorporar el juego a nuestros espacios educativos correctamente permite favorecer la integración racial, eliminar la discriminación de género, aceptar a los demás en las condiciones propias de cada uno, potenciar la cooperación en detrimento de la competición”. Por lo tanto, estos autores no tienen en cuenta que muchos de los juegos populares son competitivos y que para cumplir ese ideal habría que renunciar a muchos de ellos.

1.3.1 Aspectos que se deben considerar en el juego.

Palacios y cols. (citados en Campos, Chacc y Gálvez, 2006, p. 108) consideran que en el juego pueden aparecer aspectos positivos y negativos, es decir, factores que hay que tener en cuenta para el juego educativo y otros que se deben intentar evitar.

Entre los aspectos que se deben favorecer, se encuentran:

- Identidad personal: Cada niño debe tener su personalidad y a través del juego tienen que aprender a respetar y aceptar la personalidad y cualidades de los demás. “La tolerancia, la sinceridad, la seguridad y el respeto hacía uno mismo y los demás son valores que deben estar muy presentes en los juegos” (Campos, Chacc y Gálvez, 2006, p.108).
- Creatividad: Cada niño tiene la oportunidad de poner en juego su creatividad para fomentarla.
- Participación: Se favorece la integración y aceptación de cada niño a través de la participación fomentada por el juego.
- Cooperación: Lo más importante del juego es que los niños disfruten individualmente y en conjunto.

Y los que se deben evitar:

- Eliminación: La eliminación de un niño en un juego hace que se sienta marginado e inferior.
- Discriminación sexual: Tradicionalmente se ha creído que había que dividir los juegos por sexos o se han seleccionado juego de “chicas” y juego de “chicos” como la goma elástica o el fútbol. Por ello, el juego no debe ser sexista sino al contrario debe favorecer la igualdad entre iguales.
- Dirección autoritaria: No siempre tiene que ser el juego dirigido por el profesor o algún adulto, sino que también hay que dejar que los niños propongan juegos o diferentes ideas.

1.4 Funciones del juego

Según Betancourt Morejón y Valadez Sierra (2005, p. 11), el juego desarrolla unos objetivos comunes que son los siguientes:

Desarrollar talentos, favorecer las habilidades sociales, fortalecer la autoestima, promover la seguridad personal e independencia, estimular la participación y comunicación grupal, fomentar valores que nos permitan comprender y respetar la forma de ser, pensar, sentir y actuar de las personas con que convivimos, así como el apoyo a las causas justas y el trabajo en conjunto en toda actividad que promueva las relaciones humanas (Betancourt Morejón y Valadez Sierra, 2005, p. 11).

Desde el punto de vista de Vygotski sobre el pensamiento del juego infantil, (citado por Abad, 2009, p. 200-201), destaca la influencia que tiene el juego en el desarrollo intelectual y social de los niños. Vygotski resume sus aportaciones en los siguientes puntos:

- *La creación de situaciones ficticias está en la base del juego.* Para él el juego no existe hasta que el niño no tiene los tres años (para que el niño sea consciente de sus actuaciones).
- *El juego es la realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados.* El niño juega por la razón de satisfacer sus deseos sin entender las motivaciones que pueda tener.
- *El placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos y, por consiguiente, es una fuente de placer y de desarrollo moral.* Por un lado sacan del juego el placer pero por otro, al obedecer las reglas ya renuncian a lo que realmente desean hacer en ese momento.
- *El juego es un desencadenante del desarrollo que abre zonas de desarrollo potencial.* El juego es un elemento importante para desarrollar capacidades más rápidamente de lo que lo haría sin jugar.
- *El juego desempeña un papel importante en el desarrollo social, en el desarrollo en la conciencia del Yo social.* “Lo importante para el juego es la regla interna propia, personal: la autolimitación y autodeterminación interna. En el juego se toma conciencia del yo, conciencia del pensamiento y de lo que cada uno quiere, como deseo” (Abad, 2009, p. 200-201).

- *El juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad.* (Abad, 2009, p. 200-201).

1.5 Clasificación

Juego de ejercicio.

Como señala Delval (1994, p. 294), el juego de ejercicio aparece en los primeros meses de vida del niño para alcanzar el placer.

Lo importante de este juego no es el resultado, sino el proceso que el niño sigue al realizar la actividad. A través de este juego el niño es capaz de alcanzar hábitos y conductas que se están aprendiendo.

Juego simbólico.

Garvey (citado en Delval, 199, p. 296) mantiene que el juego simbólico es muy importante para los niños, se da entre los dos y los seis años. Estos juegos son mucho más afines y están relacionados con la realidad.

Al practicar este tipo de juego los niños se meten en un papel y juegan a imitar, es decir, el niño adquiere el “rol” de médico, papá... los niños asumen un papel, un rol para poner en práctica este juego. Improvisan lo que dicen a partir de la interacción con los otros compañeros de la representación.

Este tipo de juego es muy útil para que los niños adquieran los roles sociales, ya que se corrigen unos a otros, además de favorecer la sociabilidad y la creatividad.

Bona, C. (2016, p. 1) añade que “la creatividad y la curiosidad juegan un papel que hace revivir”.

Los niños son capaces de coger cualquier objeto y darle otro significado, es decir, un trozo de madera para el niño puede ser cualquier juguete y cambiarle su función.

Según Garvey (citado en Delval 1994, p. 297) hay dos tipos de personajes, los estereotipados y los de ficción. Los estereotipados se identifican por el papel que asumen y los de ficción son la imitación de propio personaje con su propio nombre, suelen ser personajes de cuentos, películas...

El juego simbólico es muy importante para el desarrollo del niño, es más, ha sido como técnica para diagnosticar y tratar a niños con problemas. Este tipo de juego ayuda a la socialización con los demás para solucionar conflictos, demuestra sus emociones, sentimientos, deseos, es decir, descubren la realidad...

Juego de reglas.

Delval (1994, p. 299), indica que el juego de reglas está caracterizado por las normas que se han de seguir durante el mismo, es decir, el niño tiene que seguir unas pautas que son las que indican quien es el ganador de dicho juego. Este juego fomenta la cooperación entre los niños y las ganas de competir para evitar que ganen los compañeros.

Juegos de construcción.

Los juegos de construcción forman parte del desarrollo motor, de la habilidad y del desarrollo intelectual del niño. Estos juegos fomentan la creatividad, ya que motivan al niño a explorar los diferentes materiales con los que puede jugar, añadiendo la adquisición de nuevos conocimientos como son el espacio, los números, el equilibrio. (Delval, 1994, p. 304).

Juego cooperativo (según G. Brown)

Brown (citado en Jares, 1992, p. 9) señala las siguientes características sobre la importancia de los juegos cooperativos:

- **Liberan de la competencia:** Este juego consiste en la participación de todos los niños y niñas y evitar que el niño juegue preocupado para ganar. El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común.
- **Liberan de la eliminación:** El objetivo es que jueguen todos. La eliminación no forma parte de este juego para así evitar que el eliminado se sienta inferior.
- **Liberan para crear:** Cada miembro que esté jugando puede aportar sus variantes o nuevas ideas para cambiar el juego. “Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad” (Jares, 1992, p.9).
- **Liberan de la agresión física:** La finalidad de este tipo de juego es unir al grupo y evitar conflictos y miedos entre ellos.

2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Juego cooperativo y juego de construcción

Como propuesta, se podría llevar a cabo un estudio para evaluar la influencia que tiene el juego cooperativo y el juego de construcción sobre algunos aprendizajes en el niño/a durante la etapa de educación infantil.

- Juego cooperativo, el cual consiste en fomentar la cooperación en el aula, el lenguaje y la socialización. (Jares, 1992, p. 151)
- Juego de construcción, con el que se desarrollan habilidades motrices y el lenguaje. (Adams, 1997, p.63).

2.2 Instrumentos de medida

Para evaluar la conducta de los niños y niñas en ambos juegos se podrían utilizar las siguientes escalas:

1. Escala Portage de Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard. J., (1978) para medir sociabilidad, lenguaje y desarrollo motor.
- 2 Extracto de la Escala de observación directa de la conducta infantil (Achenbach y Edelbrock, citados por Fernández-Ballesteros, 1983, p. 17-21).

2.3 Posibles resultados

Es posible que si se realizaran estos entrenamientos los resultados fueran los siguientes:

- Los niños y niñas que juegan al juego cooperativo alcanzarán mayor puntuación en lenguaje y por lo tanto en sociabilidad.
- Y los alumnos y alumnas que se entrenen con el juego de construcción alcanzarán más puntos respecto al desarrollo motor.

En definitiva, con los dos juegos podrían adquirir una conducta adecuada ya que el juego cooperativo fomenta la cohesión en grupo y el respeto y los participantes en el juego de construcción desarrollan otras actitudes como el trabajo individual y otras normas similares.

3. CONCLUSIÓN

El juego es la forma de comunicación en la infancia; en estas líneas, se ha querido transmitir la importancia que tiene el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la etapa de educación infantil, y es por ello, que para trabajar con niños y niñas hay que entender y aprender el significado del juego y por lo que se ha de ser conscientes de que el juego es una buena herramienta para el aprendizaje del alumnado.

Además, el principal objetivo que se ha querido plasmar es ver cómo, a través del juego (es decir, a través de la diversión) se puede aprender. Ya que cuando el niño/a entra en el mundo del juego es seducido por el atractivo de sus objetos de juego y por las propias imágenes del juego.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- Adams, K (1997) *Actividades para ayudar al niño a aprender. Desde los 3 hasta los 6 años*. ceac
- Betancourt Morejón, J. y Valadez Sierra, M. D. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: El Manual Moderno.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J Portage (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Recuperado de <https://evaluacionatenciontemprana.files.wordpress.com/2012/10/50812052-guia-portage-13.pdf>
- Bona, C. (2016). La Nueva Educación. Otra educación es posible: *Seminario Internacional de Educación Personalizada*, 13, (p. 1-2). Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3539/edicion_siep13_Cesar%20Bona.pdf?sequence=1

- Campos, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España.
- Elkonin, D. B. (1980) *Psicología del juego*. Fuenlabrada, (Madrid): Pedagógica, Moscú.
- González Rodríguez, M. P. (2008). El uso de la Guía Portage, un apoyo en el aula para conocer las características de desarrollo de los preescolares. *Revista electrónica de pedagogía*. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2008/01/uso-guia-portage-apoyo-en-aula-para-conocer-caracteristicas-desarrollo>
- Gutiérrez Delgado, M. (2004). La bondad del juego pero...: *Escuela abierta*. 7, 153-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065706>
- Jares, X, R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. 2º edición. Madrid, España: CCS.
- Jiménez Rodríguez, E. (2006). La importancia del juego. *Revista digital: "Investigación y educación"*, 26, 1-11. Recuperado de http://blocs.xtec.cat/semedes/files/2012/01/La_importancia_del_juego_en_la_educacion1.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W.y Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo*. 11ª edición. Bogotá, Colombia: McGRAW-HILL.
- Reina Ruíz, C. (2009). El juego infantil. *Revista digital: "Investigación y educación"*, 15, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_1.pdf

APRENDER A APRENDER, LA COMPETENCIA QUE PREPARA PARA LA VIDA

Learning to learn: Basic life skill

Carmen María Sepúlveda Durán

Resumen

Aprender a Aprender es una de las competencias básicas presente hoy en día en educación, cuyo objetivo principal es el desarrollo del aprendizaje permanente. El término tiene como antecedentes algunos conceptos que se acuñaron en los años 60, pero su trascendencia y significado han apuntado nuevos frentes de investigación. La Unión Europea se encuentra desarrollando criterios para la evaluación de esta competencia, y Finlandia como país colaborador, ha elaborado una serie de instrumentos fiables que son el objeto central de este trabajo. Para aproximarnos a ellos, y a modo de ilustración, ha sido llevada a cabo de forma práctica la investigación en un curso finlandés y otro español en el aspecto de “Creencias Personales”. Se han destacado entre los resultados diferencias en el rendimiento académico y variabilidad en torno a la media, así como diferencias significativas en los factores de “Creencias Personales” entre la muestra española y la finlandesa³¹.

Palabras clave: Educación permanente. Investigación educativa. Estrategia de aprendizaje.

³¹ La presente comunicación es una adaptación y resumen del Trabajo Fin de Grado defendido con anterioridad, titulado "Aprender a aprender, la competencia que prepara para la vida", de la misma autora.

Abstract

Learning to learn is one of the core competences present today in education, whose main objective is the development of lifelong learning. The term has some concepts which were coined in the 1960s, but its transcendence and meaning have pointed to new fronts of research. The European Union is developing criteria for the evaluation of this competence, and Finland as contributor country, has produced a series of reliable instruments that are the central subject of this work. To be closer to them, and as illustration, the research has been carried out in a practical way in a Finnish and Spanish course in the aspect of "Personal beliefs". The results observed between the Finnish and Spanish sample are: differences in academic performance and variability around the mean, as well as significant differences in the factors of personal beliefs.

Keywords: Lifelong learning. Educational research. Learning strategy.

INTRODUCCIÓN

Aprender a Aprender, una de las siete competencias recogidas en la actual Ley Orgánica de Educación, implica el compromiso de aprender durante toda la vida, de hacer propio lo que se trabaja en el aula, llevarlo a cabo en el día a día.... Es desarrollar el gusto por aprender.

El análisis de resultados del informe PISA (2012) sobre la resolución de problemas, directamente relacionado con la competencia de *Aprender a Aprender*, evidencia la necesidad de profundizar en esta dimensión del aprendizaje en nuestro país. En contraposición, los resultados favorables conseguidos por Finlandia en este mismo informe, y los avances de sus propias investigaciones en esta competencia, nos hace dirigir nuestra mirada a este modelo educativo.

Bajo este marco de referencia se ha realizado un acercamiento a las distintas dimensiones que la referida competencia abarca, tanto personales como académicas, recopilado información sobre el modelo finlandés, contactado con colegios, realizado

una experiencia piloto de investigación entre dos aulas a nivel transnacional de Finlandia y España, y analizados y presentados los resultados obtenidos.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Elección del tema

El aprendizaje por competencias constituye una nueva metodología que busca que el individuo sea un ser competente. Hautamäki et al. (2005) afirman que “la persona joven también debe ser aprobada posteriormente en la vida laboral, su adopción a los nuevos requisitos y a su propio aprendizaje, además de su forma de trabajar.” (p. 127). Por lo tanto, se denota un replanteamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En las jornadas del Congreso PISA 2012, Guisasola-Aranzabal (2014) expone cómo la Comisión Europea busca el desarrollo de una sociedad más consciente centrada en la capacidad de cuestionar, en resolver problemas, y, sin embargo, nuestro país sigue centrada en la evaluación de conocimientos teóricos. Por esto, Guisasola indica que, además de por otros motivos, España obtiene resultados muy pobres en los estudios internacionales.

Conociendo los resultados por parte de Finlandia en las pruebas internacionales de educación, y teniendo en cuenta que es país pionero en la investigación de la competencia *Aprender a Aprender*, se ha tomado como referencia el estudio nacional finlandés: “*Oppimaan oppiminen ala-asteella 2*” (Hautamäki et al., 2005) (“Aprender a Aprender en la Escuela Primaria 2”).

Las pruebas nacionales que llevan a cabo constan de dos partes: la primera es una prueba sobre conocimientos, mientras que la segunda es sobre creencias personales, donde se puede identificar los puntos de vista de los estudiantes en el aprendizaje y rendimiento académico. Por esta misma afirmación, y teniendo en cuenta que en los centros se orienta fundamentalmente hacia la adquisición de conocimientos, la comparación llevada a cabo consta de *Aprender a Aprenderse* ciñe al aspecto de creencias personales.

1.2 Antecedentes de “aprender a aprender”

Para que el *Aprender a Aprender* pueda ser llevado a cabo por los estudiantes, es necesaria la adquisición y desarrollo de las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje cognitivas. En referencia a las estrategias de aprendizaje cognitivas, Gagné fue pionero, con su concepto de “estrategias cognitivas” como la adquisición de habilidades y herramientas para obtener por sí mismo información y datos, como reconoce Driscoll (2000, p. 354).

En cuanto a las habilidades metacognitivas, Osses y Jaramillo, (2008) afirman que podemos distinguir entre el conocimiento metacognitivo (saber qué) y el control metacognitivo (saber cómo).” (p.191)

1.3 Origen y evolución de “aprender a aprender”

Tras el desarrollo de todas estas teorías, en 1996, se publica un informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996). En este informe encontramos ya el término *Aprender a Aprender*, donde se expone como un aspecto fundamental en la enseñanza.

Álvarez Morán et al. (2008) recogen la versión del Proyecto DeSeCo (OCDE), que define competencia como “*la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada*” señalando que “*supone la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*”. (p.21)

Como inicios del aprendizaje por competencias, en la Comisión Europea (2004) en “Competencias Clave a lo largo de la vida”, narra lo siguiente:

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó como objetivo para la Unión Europea ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. El Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros, al Consejo y a la Comisión, para que establecieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. (o.c., p.3)

Para llegar a establecer este marco común se basaron en el proyecto de la OCDE “DeSeCo” (Comisión Europea, 2004). Una de las competencias establecidas por fue *Aprender a Aprender*. Cada país de la Unión Europea ha tenido que adecuar su currículo a las competencias. De esta forma, en España, se concreta *Aprender a Aprender* en el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre.

1.4. Situación actual de “aprender a aprender”

1.4.1 A nivel europeo y nacional

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, tiene publicado un Informe de Resultados de la Evaluación General de Diagnóstico en Educación Primaria, del año 2009, en el cual se señala que en esta primera evaluación sobre las competencias solamente evaluarán cuatro, entre las cuales no aparece *Aprender a Aprender*. Esto se explica porque la Comisión Europea, la cual en el año 2008 realizó un estudio pre-piloto para poder desarrollar unos indicadores que evaluaran la competencia *Aprender a Aprender* y la creatividad.

En el año 2009 se ha creó un Grupo Técnico de Expertos que lleva a cabo la elaboración de los indicadores. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, destaca como Objetivo Educativo Europeo y Español para el año 2020 poseer los indicadores sobre la competencia *Aprender a Aprender* y *las Competencias lingüísticas*. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, apartado “Estudios en Elaboración”³²).

1.4.2 En Finlandia

La Dirección General de Educación y Cultura Euridyce (s/f), señala en su publicación “Las Competencias Clave”, que los investigadores finlandeses ya han desarrollado un conjunto de instrumentos de evaluación en cuanto *Aprender a Aprender*. Esta prueba ya la han aplicado en los años 1996, 1997 y 2000.

³² Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Aprender a Aprender*. Consultado en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/aprender.html>

El Centro de Evaluación de la Educación de Finlandia³³ poseen un documento publicado llamado “*Oppimaan Oppiminen Ala-Asteella 2*” (Hautamäki et al. 2005) (“*Aprender a Aprender en la Escuela Primaria 2*”), donde se recogen los datos de las investigaciones que han llevado a cabo, así como cuáles son sus métodos de estudio. Dicho documento es el punto de partida de este trabajo de investigación.

Este documento, consta de dos pruebas para la evaluación del *Aprender a Aprender*: “Conocimientos” y “Creencias personales”, fundamentados por los antecedentes teóricos de Richard Snow. Snow, como cita Hautamäki et. al (2005), define Conocimientos como:

La información que se determina por la relación entre lo que conoce y ha de ser conocido, y de los nuevos conocimientos o habilidades que se forman en el proceso, con los que el alumno debe saber aplicar la nueva tarea. (o.c., p.15)

Y en cuanto a Creencias, Hautamäki et. Al (2005) realizan la siguiente explicación:

[...] las creencias se abordan desde dos direcciones diferentes. La primera, examina las creencias de los niños y los jóvenes en el entorno [...]. En segundo lugar, se basan en la teoría de la motivación, acercándose a las claves que influyen en el aprendizaje, como la escuela, o percepciones del niño o joven. (o.c., p. 17)

2. METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

- Conocer la situación de *Aprender a Aprender* de los estudiantes españoles y finlandeses en el aspecto de “Creencias Personales”.
- Establecer relación entre la puntuación de las variables y los resultados académicos.
- Comparar constructivamente los datos obtenidos entre ambas nacionalidades.

³³Centro de evaluación de educación de Finlandia (2006). Universidad de Helsinki.
http://www.helsinki.fi/cea/fin/Koulutuksen_arviointikeskus/Arviointitietoa_koulusta/Arviointitietoa_koulusta.html

2.2 Descripción del método empleado

Aunque el estudio consta de dos partes, “Conocimientos” y “Creencias Personales”, ya explicadas anteriormente en la justificación del tema, en este trabajo nos centramos en el área de las “Creencias Personales” del alumnado. En el documento del estudio base, “*Oppimaan Oppiminen Ala-Asteella 2*”, de Hautamäki et al. (2005) se recoge de forma muy pormenorizada cuales son las variables de estudio en el área de las Creencias, atribuyéndole a cada ítem una variable específica. Estas variables se explicarán en el apartado correspondiente.

Para la recogida de datos se le pide al alumnado que responda al cuestionario mediante una escala tipo Likert, con la cual tendrá que responder al ítem con una de las siguientes afirmaciones: Totalmente en desacuerdo – Algo en desacuerdo – Indeciso – Algo de acuerdo – Totalmente de acuerdo.

Además, se pedirá al estudiante que facilite su nota media del curso escolar anterior en sustitución de la prueba de conocimientos.

2.3 Actividades realizadas

- Traducción de la bibliografía en finés:
 - o Mediante las herramientas informáticas:
 - Google Translate (<https://translate.google.com/?hl=es>)
 - Tradukka (<http://tradukka.com/translate/es>)
 - o Corrección de las traducciones por persona nativa.
- Elaboración de los cuestionarios:
 - o En formato papel para su cumplimentación en el Colegio Ginés de Sepúlveda de Pozoblanco.

- Para los colegios finlandeses es elaborado en formato digital, mediante la herramienta disponible en Google Drive³⁴, concretamente “Cuestionarios”, y compartido online mediante correo electrónico.
- Recogida de datos:
 - La muestra española es recogida de forma manual en una base de datos Excel.
 - La muestra finlandesa es recogida automáticamente mediante la herramienta de Google Drive³⁵.
- Procesamiento de los datos.
- Análisis de los datos.
- Elaboración de conclusiones.

2.4 Variables o indicios de calidad a estudiar

Las variables de estudio se encuentran agrupadas en cuatro bloques más globales en el documento de estudio base “*Oppimaan oppiminen ala-asteella 2*”. Estos grupos son:

- Motivación y estrategias de aprendizaje,
- Autoconcepto relacionado con la escuela y la autoestima,
- Trabajo en equipo,
- Percepción socio-moral.

En términos de metodología experimental, la variable independiente de la investigación es la nacionalidad, mientras que las variables dependientes son las distintas medidas en rendimiento escolar (nota media del curso anterior) y los componentes de las Creencias Personales, expresadas en esta sección con anterioridad.

³⁴ El cuestionario se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/1BqYhFKPVSLZSN0yF4EDW2A_fJIFrDv141FS0veGYRJK/viewform?usp=send_form

³⁵ Los datos se encuentran disponibles en: <https://docs.google.com/spreadsheets/cc?key=0Aiztvw48cxM9dENtZWd0SS0wamJIY3ZVeVhCckJ6V1E&usp=sharing>

A continuación, se desglosa en el siguiente cuadro la relación de las variables de estudio con los ítems:

<u>VARIABLES DE ESTUDIO</u>	<u>ITEMS</u>
<u>BLOQUE 1: Motivación y estrategias de aprendizaje.</u> (Cuenta con ocho áreas de contenido)	
1. <u>La propia orientación hacia la meta:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> La propia orientación hacia el aprendizaje: “Búsqueda para aprender cosas nuevas y desarrollar sus habilidades.” 	<ul style="list-style-type: none"> Un objetivo importante para mi es obtener información en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> La propia orientación hacia el logro: “La conveniencia de conseguir buenas notas y un éxito absoluto.” 	<ul style="list-style-type: none"> Para mí, un objetivo importante es tener éxito en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> La propia orientación hacia el rendimiento: “intentar aplicar y alcanzar éxito relativo principalmente para compararse con otros.” 	<ul style="list-style-type: none"> Un objetivo importante en la escuela para mi es tener más éxito que los demás estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> La propia orientación del ego personal: “evitar la exposición pública de los errores y de lo que se es incapaz.” 	<ul style="list-style-type: none"> Para mí, es importante no fallar delante de los otros.
<ul style="list-style-type: none"> La propia orientación hacia aspectos a evitar: “Intento de minimizar la cantidad de trabajo.” 	<ul style="list-style-type: none"> Estoy tratando de hacer frente a los trabajos de la escuela con el mínimo esfuerzo.
2. <u>Creencias causales:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Emprendimiento: creencia de llegar a un objetivo mediante el esfuerzo necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> Se tiene éxito en la escuela si se esfuerza lo suficiente.
<ul style="list-style-type: none"> Proezas: creencia sobre que las habilidades en distintos campos pueden ayudar a llegar al éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener habilidades es un requisito imprescindible para tener éxito en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> Coincidencias: creencia sobre que el éxito solo depende del azar. 	<ul style="list-style-type: none"> El éxito en la escuela es una cuestión de azar.
3. <u>Creencias personales:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Expectativas personales: es decisión personal el tener éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> Tendré éxito en los estudios cuando esté decidido a que sea así.
<ul style="list-style-type: none"> Percepciones de la iniciativa empresarial: creencia del nivel de esfuerzo que se está realizando. 	<ul style="list-style-type: none"> Me esfuerzo lo suficiente en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> La evaluación de la auto percepción competencial: creencia sobre el considerarse capaz o no para alcanzar el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> Yo soy lo suficientemente capaz para ser exitoso en la escuela.
4. <u>Autocontrol de la motivación: interés hacia como dar solución a los errores.</u>	<ul style="list-style-type: none"> Si cometo un error en alguna tarea, quiero saber por qué ha sido.
5. <u>Tendencia o probabilidad de rendición: nivel de persistencia hacia los retos.</u>	<ul style="list-style-type: none"> Si las tareas escolares son difíciles, me rindo fácilmente.
6. <u>El miedo al fracaso: temor a no llegar a las expectativas esperadas.</u>	<ul style="list-style-type: none"> Temo al fracaso en los exámenes.

7. <u>Las estrategias de aprendizaje: desarrollo de pautas para llegar al éxito.</u>	<ul style="list-style-type: none"> Preparándome para un examen me establezco objetivos sobre lo que debo aprender.
8. <u>Evaluación de lo que el estudiante cree que piensan sus padres de él o ella.</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Emprendimiento: creencia de la opinión de los padres sobre el esfuerzo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis padres piensan que me esfuerzo lo suficiente en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> Proezas: creencia de la opinión de los padres sobre las habilidades propias para llegar al éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis padres creen que tengo las habilidades suficientes para tener éxito en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> Control del aprendizaje: creencia de la opinión de los padres sobre la propia capacidad y responsabilidad de llegar al éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis padres creen que yo aprendo todo lo que corresponde si yo lo decido así.
<ul style="list-style-type: none"> Uso del esfuerzo: Creencia de la opinión de los padres sobre qué grado de esfuerzo es necesario dar. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis padres creen que tengo que dar lo mejor de mí mismo en la escuela.
<u>BLOQUE 2: AUTOCONCEPTO RELACIONADO CON LA ESCUELA Y LA AUTOESTIMA.</u>	
(Cuenta con seis áreas de contenido)	
1. <u>Autopercepción cognitiva:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento: creencia de la propia capacidad de pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Tengo la capacidad de pensar muy rápido.
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad lectora: creencia de la propia capacidad lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Soy un buen lector.
<ul style="list-style-type: none"> Dificultad matemática: creencia de la propia capacidad matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> Para mí los cálculos matemáticos son muy fáciles.
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad escrita: creencia de la propia habilidad de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> Soy bueno en la escritura de textos.
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad expresiva: creencia de la propia capacidad de expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Me considero un buen orador.
2. <u>Percepción de la escuela:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Ambiente del aprendizaje en clase: opinión sobre el ambiente de trabajo en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Creo que nuestra clase es un buen lugar para trabajar.
<ul style="list-style-type: none"> La escuela como ambiente de aprendizaje de manera efectiva: opinión sobre el ambiente de trabajo en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Creo que nuestra escuela es un lugar eficiente para aprender.
<ul style="list-style-type: none"> La evaluación a sus docentes: creencia sobre la profesionalidad de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Pienso que los maestros de mi escuela son buenos profesionales.
3. <u>Amor propio: capacidad de quererse a sí mismo.</u>	<ul style="list-style-type: none"> Me alegro de ser la persona que soy.
4. <u>Otras actitudes importantes que influyen en la escuela:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Los padres: creencia de cómo los padres valoran la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis padres valoran mucho la enseñanza.
<ul style="list-style-type: none"> Los compañeros: creencia de cómo los compañeros valoran la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> En mi círculo de amistades se considera que el aprendizaje y la escuela son importantes.
5. <u>Otros aspectos importantes que influyen en los alumnos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Los padres: creencia de ser un sujeto importante para los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> Siento que soy muy importante para mis padres.
<ul style="list-style-type: none"> Los compañeros: creencia de ser un sujeto importante para los 	<ul style="list-style-type: none"> Siento que mis compañeros de clase me

compañeros.	aceptan como soy.
<ul style="list-style-type: none"> El profesorado: creencia sobre la relación de uno mismo con los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Por lo general me llevo muy bien con mis maestros.
6. Herramientas para buscar información:	
<ul style="list-style-type: none"> Libros y revistas: Búsqueda de información en libros y revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtengo a menudo conocimientos e información de libros y revistas.
<ul style="list-style-type: none"> Ordenadores: Búsqueda de información en medios informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Busco mucha información en internet.
BLOQUE 3: TRABAJO EN EQUIPO. (Cuenta con cinco áreas de contenido)	
1. Gestión: capacidad de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> Si el trabajo en grupo no comienza a funcionar como debería, cojo las riendas yo mismo.
2. Orientación de las tareas: habilidades sociales en el trabajo en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Hablo mucho con el grupo para ver cómo se pueden resolver las tareas.
3. La co-dirección: capacidad de ser un miembro del grupo fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> Yo animo al grupo.
4. Los desacuerdos: capacidad de de resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> Cuando tengo una disputa con alguien, le muestro quien es el que manda.
5. La pasividad: nivel de involucración en los trabajos grupales.	<ul style="list-style-type: none"> En las actividades de grupo estoy a menudo en silencio.
BLOQUE 4: AUTOPERCEPCIÓN SOCIO – MORAL. (Cuenta con cuatro áreas de contenidos)	
1. Ser buen alumno: comportamiento adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> Me considero amable, honesto, justo, etc.
2. Ser indiferente: comportamiento no adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> Me considero descuidado, indiferente, perezoso, etc.
3. Confianza en sí mismo: autoevaluación de la confianza en sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Me considero valiente, seguro de mí mismo, abierto, etc.
4. Nivel de introspección: autoevaluación de características propias.	<ul style="list-style-type: none"> Me considero inteligente, sensible, enérgico, etc.

Variables de Creencias Personales del documento “*Oppimaan oppiminen ala-asteella 2*” (Hautamäki et al., 2005). Las descripciones entrecomilladas provienen del documento original.

2.5 Justificación de las y los destinatarios del estudio

Los destinatarios del estudio son los estudiantes de sexto curso de educación primaria, siendo la misma estructura de la educación primaria en ambos países. El motivo principal es que el estudiante está capacitado para enfrentarse a un cambio educativo, concretamente la educación secundaria, donde el mismo será el guía y responsable de sus resultados académicos.

2.6 Estrategias analíticas que se han utilizado:

- Análisis de varianza.
- Correlaciones.
- Diferencia de medias.

3. RESULTADOS

En las tablas 1 y 2, se ofrecen las medias y desviaciones típicas en notas escolares y las variables de “*Creencias Personales*”: “*Motivación y estrategias de aprendizaje*”, “*Autoconcepto escolar y autoestima*”, “*Trabajo en equipo*” y “*Autopercepción sociomoral*”. A partir de ahora serán nombradas más escuetamente respectivamente como motivación, autoconcepto, equipo, autopercepción.

Tabla 1.
Datos descriptivos de la muestra finlandesa.

	Media	Desv. típ.
Nota escolar año anterior (promedio)	7,85	0,84
Motivación y estrategias de aprendizaje	3,46	0,32
Autoconcepto escolar y autoestima	3,74	0,57
Trabajo en equipo	3,12	0,49
Autopercepción sociomoral	3,26	0,51

N=65.

Tabla 2.
Datos descriptivos de la muestra española

	Media	Desv. típ.
Nota escolar año anterior (promedio)	6,15	1,98
Motivación y estrategias de aprendizaje	3,62	0,28
Autoconcepto escolar y autoestima	3,77	0,53
Trabajo en equipo	3,45	0,69
Autopercepción sociomoral	3,53	0,60

N=33.

Existen diferencias significativas en la media de notas escolares (tabla 3), siendo la finlandesa de 7,85 y la española de 6,15. Por tanto, podemos concluir que el grupo finlandés presenta un rendimiento escolar significativamente mayor.

Tabla 3.

Diferencia de medias y desviación típica en notas escolares (promedio) entre el grupo finlandés y el español

Prueba de Prueba de Levene de igualdad de varianzas F= 65.87	Estadístico de diferencia de medias t = 4.68 g.l.=37.96
$\alpha= 0.00$	α bilateral=0.00

Respecto a las variables de Creencias Personales, se decide usar un análisis de varianza de dos factores, en combinación con la nacionalidad. Debemos comprobar antes los requisitos del análisis de varianza con la prueba de esfericidad (Tabla 4), que resulta negativa (por tanto, en los cálculos siguientes se aplicará la corrección de Greenhouse-Geisser). La prueba de Levene (Tabla 5) resulta satisfactoria en todos los casos, excepto en “equipo”. Pero ya que el análisis de varianza es muy potente incluso con algún supuesto que no se cumpla del todo (ver Pardo y Sanmartín, 1994), seguimos adelante con el análisis.

Tabla 4.

Prueba de esfericidad (Mauchly)

Creencias personales	W de Mauchly= 0.78	g.l. = 5	$\alpha=0.00$
----------------------	--------------------	----------	---------------

Tabla 5.

Prueba de Levene para igualdad de varianzas

	F	α
Motivación y estrategias de aprendizaje	0.75	0.38
Autoconcepto escolar y autoestima	0.61	0.43
Trabajo en equipo	5.53	0.02
Autopercepción sociomoral	0.61	0.43

Las fuentes de variación indican una diferencia significativa respecto a la nacionalidad y las creencias personales, pero niega la interacción entre ambas (Tabla 6). Los apéndices siguientes nos detallan en qué aspectos concretos se dan diferencias.

Tabla 6.
Análisis de varianza

FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA CUADRÁTICA	g.l.	MEDIA CUADRÁTICA	F	α
NACIONALIDAD	3.30	1	3.30	7.16	0,01
SUJETOS	44.34	96	0.46		
CREENCIAS	10.80	3	3.60	18.71	0,00
CREENCIAS corrección de Greenhouse-Geisser	10.80	2.61	4.13	18.71	0,00
INTERACCIÓN	1.11	3	0,373	1,93	0,12
INTERACCIÓN corrección de Greenhouse-Geisser	1.11	2.611	0,42	1,93	0,13
ERROR	55.42	288	0,19		
ERROR corrección de Greenhouse-Geisser	55.42	250.67	0,21		

En la tabla 7, se realiza una diferencia de medias que indica que la muestra española se siente con valores más altos en todas las variables, excepto en “autoconcepto” (en el cual se da igualdad de grupos). Es decir, la muestra española se autodescribe más motivada y con mejores estrategias de aprendizaje; trabaja mejor en equipo y tiene una concepción de sí misma en el aspecto sociomoral mayor que la muestra finlandesa. Recordemos no obstante que los resultados académicos son peores.

Tabla 7.
Comparación de medias en Creencias Personales españoles/finlandeses

CREENCIAS	α	Comparación
Motivación	0.02	Mayor españoles
Autoconcepto	0.81	Iguales

Trabajo en equipo	0.01	Mayor españoles
Autopercepción socio/moral	0.02	Mayor españoles

No realizamos análisis de diferencias entre las distintas creencias personales, pues conceptualmente deberían ser diferentes; nos interesa más su covariación. Para ello realizamos correlaciones dividiendo el grupo por nacionalidades (Tabla 8 y 9). Así, tenemos un cuadro para la muestra finlandesa y otro para la española, en los cuales se aprecian diferencias notables. Señalemos que hemos añadido las notas escolares a las variables de creencias personales.

Tabla 8.

Correlaciones de variables en muestra finlandesa.

	NOTA	MOTIV	AUTOCON	TR EQUIPO
NOTA				
MOTIV	0.14			
AUTOCONC	0.34*	0.50**		
TR EQUIPO	-0.11	0.34**	0.23	
AUTOPERC	0.13	0.30*	0.47**	0.48**

*= significativas con $\alpha=0.05$; **= significativas con $\alpha=0.01$.

Tabla 9.

Correlaciones de variables en la muestra española.

	NOTA	MOTIV	AUTOCON	TR EQUIPO
NOTA				
MOTIV	0.09			
AUTOCONC	-0.07	0.18		
TR EQUIPO	0.01	0.13	0.09	
AUTOPERC	-0.05	0.25	0.30	-0.21

Ninguna resulta significativa a nivel al menos de $\alpha=0.05$.

La muestra finlandesa encuentra conexiones entre las distintas variables de creencias y la española no presenta correlación significativa en ningún caso. En la muestra finlandesa se da covariación entre las notas y el autoconcepto escolar y la autoestima (0.34). Es decir, las puntuaciones escolares refrendan la autopercepción de valía académica, la buena opinión acerca del medio escolar, el amor propio y el apoyo de los padres (todos ellos componentes del autoconcepto escolar y la autoestima).

Por otra parte, una relación intensa de la “motivación y estrategias de aprendizaje” con el autoconcepto y el trabajo en equipo (nos referimos a una significación mayor del 0.01), lo cual indica seguramente una base sólida para el trabajo en el colegio; además, también son importantes la relación de la autopercepción sociomoral con el autoconocimiento y el trabajo en equipo. La percepción global es que todas las variables están básicamente bastante engarzadas para un rendimiento óptimo. O al menos, así lo perciben los participantes. No hay correlaciones excesivamente grandes (por ejemplo, 0.80) porque efectivamente son variables distintas.

Como ya hemos señalado, la muestra española no parece relacionar estas posibilidades, sin que conozcamos la razón. Los datos ofrecen un panorama de correlaciones bastante bajas, desconexión entre estas variables de creencias personales. Recordemos, sin embargo, que la muestra española se autocalifica mejor en todas ellas (una puntuación media mayor que la finlandesa, tabla 7).

4. DISCUSIÓN

Las investigaciones que actualmente se están llevando a cabo en el ámbito de Aprender a Aprender y en relación con este tema son numerosas tanto a nivel nacional e internacional. A destacar, en España contamos con el trabajo de García-Bellido (2015), esta autora diseña una prueba para medir la competencia de Aprender a Aprender cuyo objetivo es muy similar al de este trabajo; y con Escamilla-González (2016), que se centra en el estudio de cómo los docentes de Educación Secundaria Obligatoria intentan desarrollar dicha competencia en su alumnado. A nivel internacional, destaca el estudio de McDermott et. al (2011) en el que se desarrolla una escala para medir Aprender a Aprender en la educación preescolar desde siete dimensiones, o la CfBT (2013), una organización benéfica de Reino Unido que ha realizado una investigación sobre

Aprender a Aprender en la educación superior, en la que se recogen ejemplos de buenas prácticas y recomendaciones sobre este tema. Creemos, pues, que nuestra aportación de traducción del instrumento finlandés, así como la comparación de resultados con la muestra española, es una modesta aportación en la misma línea, en el apartado de creencias o percepciones personales del alumnado.

5. CONCLUSIÓN

Resaltar, en primer lugar, que es necesario realizar una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación, entre los cuales destacan las diferencias significativas en las notas escolares entre ambas nacionalidades, la mayor puntuación en autodescripción de la muestra española y la correlación existente entre variables en la muestra finlandesa.

En lo referente al concepto general Aprender a Aprender, ha sido un término teorizado desde los orígenes de la psicología educativa, que con la instauración de un marco educativo de referencia se ha estandarizado a todos los países de la Unión Europea. Es un concepto inherente al ser humano, fruto de la evolución del entendimiento de la especie, que le ha llevado a un aprendizaje ininterrumpido a lo largo de su desarrollo.

Aprender a Aprender se encuentra en el ámbito individual, como sujeto único y en el social, como individuo perteneciente a una especie. Es aquí donde reside la principal dificultad para encontrar unos instrumentos viables de evaluación de esta competencia: el depender de la realidad personal de cada ser.

La labor del maestro, por tanto, podemos dirigirla a ser el guía que encamina al educando, que le ayuda a ver claro los caminos y a constituir una herramienta de apoyo como parte del “andamiaje” del que teorizaba Bruner. Es llevar a cabo el paradigma utópico de la educación: el aprendiz como protagonista de su propio aprendizaje, el prepararse para la vida.

REFERENCIAS

- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., y Suárez Álvarez, M. L. (2008). *Materiales de apoyo a la acción educativa: Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>
- Centro de evaluación de educación de Finlandia (2006). Universidad de Helsinki. Consultado en: http://www.helsinki.fi/cea/fin/Koulutuksen_arviointikeskus/Arviointitietoa_koulusta/Arviointitietoa_koulusta.html
- CfBT (2013). CfBTEducation Trust. Consultado en: <http://www.cfbt.com/>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección general de educación y cultura. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI “La educación encierra un tesoro”*. Santillana: Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dirección General de Educación y Cultura Eurydice (s.f). *Competencias Clave*. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20CLAVE%20-%20FINLANDIA.pdf>
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. 2ª ed. Massachusetts: Allyn and Bacon. Recuperado de: [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscoll-ch10%20\(1\).pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscoll-ch10%20(1).pdf)

- Escamilla-González, A. (2016). *La competencia para aprender a aprender en Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127187>
- García-Bellido, M.R. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia "Aprender a aprender" en profesionales de la educación*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://mobiroderic.uv.es/handle/10550/43599>
- Guisasola-Aranzabal, J. (2012). *De explicar problemas resueltos, a guiar su resolución*. López Rupérez (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en el congreso PISA 2012. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Consejo del Estado. Madrid. Disponible en: <http://www.en-directo.com/mecd/congresoPISA2012/index2.html#inicio>
- Hautamäki et al. (2005). *Oppimaanoppiminen ala-asteella 2*. Recuperado de: http://oph.fi/download/47225_opikuusi.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s.f). *Aprender a Aprender*. Consultado en: <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/aprender.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e>
- McDermott, P. A., et. al. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 148-169. Recuperado de : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164410387351>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Madrid: BOE (nº 293 de 8/12/2006).

OCDE (1999). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.*

Recuperado de:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: Un camino para aprender a aprender.*

Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197. Universidad Austral de Chile.

Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011

Pardo, A. y San Martín, R. (1994). *Análisis de datos II.* Pirámide: Madrid.

Vargas, E. y Arbeláez Gómez, M. C. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la*

metacognición. Revista Ciencias Humanas n° 28. Recuperado

de:<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas>