

20  
Profe10

Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre



Parte I

# MESA 6

La formación de los docentes  
y el curriculum escolar: la atención a  
la diversidad y formación para la  
convivencia

Coordinan: Ángeles Parrilla  
Miguel López Melero

20  
Profe10

Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre



Parte I

## MESA 6

La formación de los docentes  
y el currículum escolar: la atención a  
la diversidad y formación para la  
convivencia

Coordinan: Ángeles Parrilla  
Miguel López Melero

Organiza:

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación Educativa Andaluza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Educación. Universidad de Málaga.

Actas del Congreso. Reinventar la formación docente

ISBN **978-84-693-7961-5**

Web: [www.profe10.org](http://www.profe10.org)

[Profe10@profe10.org](mailto:Profe10@profe10.org)

Málaga

## Índice de contenidos:

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Para construir una escuela sin exclusiones... hay que soñarla primero</b>  | <b>1</b>  |
| <i>Miguel López Melero</i>  |           |
| <b>Educación y diversidad: el desafío de una escuela interesante</b>  | <b>19</b> |
| <i>Karla Abreu Alonso</i>   |           |
| <b>La formación del profesorado en interculturalidad e inclusión: la competencia comunicativa y el trabajo colaborativo</b> | <b>27</b> |
| <i>Pilar Arnaiz Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos , Rogelio Martínez Abellán y Remedios De Haro Rodríguez</i>               |           |
| <b>Profesorado y formación para la convivencia escolar</b>  | <b>41</b> |
| <i>Blas Bermejo Campos<br/>José M<sup>a</sup> Fernández Batanero</i>  |           |
| <b>Interculturalidad y formación del profesorado</b>  | <b>57</b> |
| <i>Xavier Besalú</i>  |           |
| <b>La diversidad en el aula rural: Organizar la enseñanza desde una visión inclusiva</b>                                    | <b>70</b> |
| <i>Bustos Jiménez, Antonio, Abós Olivares, Pilar , Boix Tomás, Roser</i>  |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Propuestas de participación hechas por el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria matriculado en centros públicos de Sevilla capital</b>  | <b>78</b>  |
| <i>Mª Carmen Corujo Vélez</i>   |            |
| <b>Participación de personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia</b>   | <b>97</b>  |
| <i>Lourdes De la Rosa Moreno</i>  |            |
| <b>Construyendo la identidad del nuevo ciudadano</b>  | <b>113</b> |
| <i>Herminio Domingo Palomares</i>   |            |
| <b>Capacitación del docente hospitalario: El programa de formación inicial de la</b>  | <b>123</b> |
| <i>Doval Ruiz, Mª I., Estévez Estévez, N. y Raposo Rivas, M.</i>  |            |
| <b>Formación inicial del profesorado para una educación más inclusiva. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales"</b>                             | <b>132</b> |
| <i>Gerardo Echeita y Pilar Pérez</i>  |            |
| <b>Desarrollo de habilidades sociales y necesidades formativas del profesorado</b>  | <b>146</b> |
| <i>José Mª Fernández Batanero<br/>Blas Bermejo Campos</i>   |            |
| <b>Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva</b>  | <b>161</b> |
| <i>Montserrat Fons Esteve y Núria Sánchez Quintana</i>  |            |
| <b>Innovación educativa para la atención a la diversidad en la Escuela Infantil. Cómo aprenden los estudiantes universitarios a trabajar en un equipo interdisciplinar desde la formación inicial</b> | <b>173</b> |
| <i>Mª Ángeles Goicoechea Rey, Milagros Fernández-Molina, Mª José González Valenzuela, Inmaculada Quintana García, Francisco Carrero Barril y Miriam Delgado Ríos</i>                                  |            |
| <b>Atención a la diversidad para el Grado de Infantil y Primaria a través de secuencias fílmicas.</b>   | <b>190</b> |
| <i>Fernández González, Antonio<br/>Andrés Vilorio, Carmen</i>   |            |
| <b>Creando comunidades inclusivas como estrategia de mejora</b>   | <b>189</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>educativa: aportaciones iniciales</b>   |            |
| <i>Carmen Gallego Vega</i>   |            |
| <b>De la formación de docentes a la formación de la comunidad. Experiencia y análisis desde un proyecto de inclusión educativa</b>                                     | <b>199</b> |
| <i>Carmen García Yeste, Silvia Molina, Oriol Ríos y Cristina Petreñas</i>  |            |
| <b>Necesidad de cambio en la formación inicial del profesorado según la nueva realidad intercultural en los centros escolares.</b>                                     | <b>208</b> |
| <i>Juan Ant. Gómez Naranjo</i>   |            |
| <b>Percepción de la convivencia en el contexto escolar, familiar y comunitario. Colaboración inter-institucional en el marco del proyecto “escuela espacio de paz”</b> | <b>224</b> |
| <i>Luz González Ballesteros, Rafael Bracho López*, Manuel Lucena Rubio, Blas Segovia Aguilar y M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera</i>                                |            |
| <b>Los proyectos institucionales como estrategia de inclusión en la escuela: un estudio de caso</b>  | <b>239</b> |
| <i>Elena Hernández de la Torre</i>   |            |
| <b>Las creencias de los futuros docentes sobre el alumnado y la práctica educativa en contextos multiculturales</b>  | <b>255</b> |
| <i>Eva Fca. Hinojosa Pareja</i>  |            |
| <b>El proceso de formación-asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula, desarrollado y evaluado en el Proyecto P.A.C.</b>                | <b>266</b> |
| <i>José Ramón Lago, Mila Naranjo, Pere Pujolàs</i>   |            |
| <b>Formación permanente del profesorado y coordinación interprofesional</b>  | <b>282</b> |
| <i>Marie-Noëlle Lázaro y Gerardo Luis Santos Bocero</i>  |            |
| <b>“Materiales didácticos para educar a niñas y niños más libres: más allá de los libros de texto sexistas”</b>  | <b>293</b> |
| <i>Nieves Ledesma Marín</i>  |            |
| <b>La formación del profesorado en la construcción de escuelas inclusivas e interculturales: El reto de la convivencia y la diversidad cultural</b>                    | <b>307</b> |



|  |            |
|--|------------|
| <i>Juan J. Leiva Olivencia</i>   |            |
| <b>La participación de las familias inmigrantes desde la perspectiva docente: construyendo una educación inclusiva</b> | <b>322</b> |
| <i>Juan J. Leiva Olivencia<br/>Dolores Pareja De Vicente</i>   |            |

## Para construir una escuela sin exclusiones... hay que soñarla primero

Prof. Miguel López Melero  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga  
melero@uma.es

*"I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y la blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses" (Martin LUTHER KING)*

### Primeras Palabras

Todas y todos los que estamos aquí tenemos un sueño educativo y solemos acudir a los congresos con la esperanza de encontrar ideas y pensamientos que hagan posible dicho sueño o al menos que nos ayude en nuestro intento. Mis aspiraciones para este Congreso: *Profesorado 10* son muy humildes, tan sólo pretendo que al final de esta Mesa Redonda hayamos aprendido que ese sueño sólo se cumplirá si empezamos a transformar nuestro contexto más cercano, en nuestro caso, nuestras aulas. Hay quien quiere transformar la sociedad sin transformar su aula cuando la verdad del asunto es que, para lograr una clase más justa y equitativa, más democrática y libre es imprescindible desarrollar pedagogías que reequilibren las desventajas de algunos alumnos y alumnas.

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de nuestras acciones educativas hacia la equidad (AINSCOW, M. 2010). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (RAWLS, J. 2002).

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios, sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. Es decir, mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer 'programas específicos' para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. Por eso se necesita una sociedad donde la diferencia sea



considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, L. 1998)

El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia. Porque de la percepción que tenga aquél del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, debe ser de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). En este sentido FRASER y HONNETH (2006) subrayan que cuando hablamos de aceptación y respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos, aunque la UNESCO hable de *Escuela para todos* (UNESCO, Jotiem, 1990).

El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (AINSCOW, M. 2001). Pero las personas con hándicaps no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (NUSSBAUM, M. 2006) e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion YOUNG (2000) una “exclusión interna”, originándose ‘zonas de discriminación’. Juntos en la misma clase pero separados por el currículum.

Nadie como Robert BARTH (1990), profesor de Harvard, describía la diferencia como valor:

“Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: ‘¿Cuáles son los límites de la diversidad a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más o menos es: ¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje?’... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas

para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas –de las escuelas—es lo diferente, no lo igual” (BARTH, R.1990, pp. 514-515. Cit. STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 26).

Esta anhelada escuela democrática del profesor BARTH me recuerda la deseada escuela de FREIRE (1993) donde la pedagogía de la esperanza es considerada como el antídoto contra la pedagogía de la exclusión.

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que una clase o un colegio sea inclusivo, tengamos que ver las causas que han originado que no lo sea. En un contexto más amplio sobre exclusión social hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, M. 2006). En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. Si queremos construir una sociedad inclusiva, primero debemos soñar con ella.

Siempre he soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias didácticas para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado, por eso las palabras de Martín LUTHER KING han sido una constante en mi vida. Sin embargo, debo decir con mucha tristeza que, acaso, la escuela no fuese pensada para respetar las diferencias humanas. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Esta nueva cultura precisa de pedagogías y políticas diferentes (AISCONW, M. 2001) para cambiar las prácticas pedagógicas. Sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de educación inclusiva.

HARGREAVES (1995) sostiene que las culturas tienen un poder de definición de la realidad, es decir, que las personas que conforman una institución le dan sentido a sus creencias, acciones y al contexto que les envuelve. De ahí que sea tan difícil cambiar las normas de una escuela, fundamentalmente, en relación con el currículum que ofrece, máxime cuando se trata de personas excepcionales, porque hay una cultura generalizada de que aquellas deben tener un currículum diferente porque su forma de aprender también es diferente, pero cuando lo que se propone es que el profesorado debe cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que el trabajo entre ellos sea más cooperativo, las resistencias son mayores. Por eso es aconsejable revisar las prácticas educativas e iniciar procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares; es decir, construir una nueva cultura escolar o al menos darle un nuevo significado a la actual. Una cultura educativa inclusiva.

### **La escuela pública, una escuela sin exclusiones**

“Ahora, el desafío es formular los requerimientos de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y

debilidades, con sus deseos y expectativas, tienen derecho a la educación. No que nuestros sistemas educativos tenga derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que debe adaptarse para responder a las necesidades de los niños” (LINQVIST, Bengt.. Relator especial de la UNESCO, 1994)

La escuela pública está viviendo un momento muy significativo en relación con la educación inclusiva. En los últimos años al arco iris humano que a diario se forma en nuestras escuelas es aún más hermoso que el arco iris celeste. Las aulas de cualquier colegio son un mosaico de culturas. Esto, más que un problema, es una ocasión única, -y un reto también-, para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares para el aprendizaje.

La educación inclusiva ha sido -y es- una de las preocupaciones centrales de las políticas educativas de las democracias liberales al requerir de la escuela y de su profesorado una adecuada preparación para acoger a todos los niños y niñas:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...”(Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, página 59-60).

La cosa está muy clara: todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos. No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado. Sin embargo, desde el pensamiento teórico y legislativo hasta las prácticas educativas inclusivas hay una gran distancia.

A pesar de estar tan claro cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a lo sujetos de aprendizaje -principalmente las personas discapacitadas- y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. El discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades; por el contrario cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes ¿De qué hablamos nosotros cuando hablamos de educación inclusiva? Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! Lo que tratamos de decirles es que no liguemos las dificultades de

aprendizaje a las personas sino al currículum. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades (LÓPEZ MELERO, M. 2010).

Probablemente todas y todos coincidamos en que, efectivamente, debemos cambiar los sistemas ¿quién se va a atrever a decir lo contrario? Pero, mientras se siga hablando de educación especial, de aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de niños y niñas con necesidades educativas especiales, la segregación seguirá siendo una práctica aceptada en nuestras escuelas (TILSTONE, Ch, FLORIAN, L. y ROSE, R. 2003), muy lejos de lo que debe ser la educación inclusiva. Si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo. No se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo buscamos. Hay muchos profesionales todavía que conciben la educación inclusiva como la educación especial de la post-modernidad y consideran, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, que están haciendo prácticas inclusivas. Pero eso no es así. Con planteamientos clásicos de la tradicional educación especial es imposible conseguir prácticas inclusivas. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general.

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. ¿Qué estrategias serían necesarias para lograr todos estos cambios?

### **Algunas estrategias**

Educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela pública. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho a aprender (DARLING-HAMMON, L. 2001). Por ello, la

primera estrategia es *devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender*.

Afirmar esto requiere un cambio de mentalidad del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en su pensamiento conlleva una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico. Estos dos conceptos si no se conjugan adecuadamente pueden originar mucha discriminación. Pero para ello el profesorado ha de estar convencido de que cuando busca las estrategias más adecuadas para que todo el alumnado aprenda el primer beneficiado es él, por eso *aprender mientras enseñamos* se convierte en la segunda estrategia docente para caminar juntos.

En este sentido solemos tener algunos errores y es muy común que el profesorado parta de una serie de creencias, construidas históricamente, de cómo aprende el ser humano. Me refiero a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado de cómo aprendemos y, de acuerdo a dichas teorías, así se suele enseñar. Y solemos enseñar lo mismo o casi lo mismo que aprendimos nosotros. Y aunque afirmemos una y mil veces que el aprendizaje es una actividad social y cultural, y no individual, solemos llevarla a la práctica individualmente. Pero una cosa es saber cómo aprender el ser humano y otra muy distintas es cómo enseñamos en nuestras escuelas. La finalidad de la enseñanza, desde mi punto de vista, es provocar el aprendizaje relevante y significativo del alumnado para que éste construya representaciones mentales que le permita conocer la realidad, y si es posible, transformarla.

En una escuela democrática el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el *corpus* de conocimientos no está dado sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. En este sentido las funciones del docente, del discente y del currículum cambian de una escuela inclusiva a otra que no lo sea, a saber:

1ª El docente en el sistema tradicional desempeñaba tres funciones: ejercer como catalizador o transmisor del material de aprendizaje, evaluar el progreso y los logros de los estudiantes y actuar como modelo de persona culta y de una formación completa. (KOZULIN, A. 2000). En el sistema moderno su papel es muy distinto: primero debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo, ...), por tanto, ya no puede pensar en un individuo 'medio', sino en la heterogeneidad de niños y niñas, y, además, tiene que aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula. Ya no sólo vale la explicación verbal y al unísono, sino otros métodos de trabajo más participativos: el método de proyectos, seminarios, talleres, grupos de trabajo, etc., donde el conocimiento se va a construir de manera cooperativa. Todo esto hace que el trabajo del docente sea más creativo y original, pero también más exigente.

2ª En el sistema tradicional el discente es –o era- ante todo un receptor del material de aprendizaje que le deposita el docente y que aquél tiene que absorber de manera pasiva y debe saber poner en juego en el momento que se

le pida. Para ello el alumnado debe saber acatar las normas y poseer una competencia mínima en atención y memoria. Si el individuo no reúne estas competencias será considerado incapaz para una educación normal y pasará a formar parte del grupo denominado de 'educación especial'. Como no está maduro -afirmarán- tiene que esperar y madurar. En el sistema moderno la posición del discente en el aprendizaje escolar es otra. Se reconoce que el aprendizaje escolar además de producir educación produce desarrollo. No hay que esperar a que madure, sino que el propio aprendizaje produce esa madurez, es decir, desarrollo (VYGOTSKY, L. 1995).

En el sistema tradicional se consideraba que el desarrollo del individuo era un proceso natural de maduración, imprescindible para la educación; sin embargo, en el sistema moderno se subraya que el desarrollo depende de influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales; por tanto, se debe evaluar al alumnado en función de la capacidad para construir estrategias generales y específicas que le posibilite saber resolver situaciones problemáticas presentes y futuras y no sobre el material de aprendizaje adquirido.

Desde este punto de vista el discente, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionado y transformando el material de aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano por un lado, que supone que el discente necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y le permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano que subraya que el hecho de que el individuo sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Es decir que, sin descartar los conceptos de que el niño aprende de manera espontánea, es a través de la ayuda de otro como se produce el conocimiento (Zona de Desarrollo Próximo). En este construir el conocimiento de manera conjunta radica a nuestro juicio el aprendizaje cooperativo. Deseo recordar en este sentido el carácter sociocultural de la cognición humana (VYGOTSKY, L. 1995) y también el pensamiento de AINSCOW (2010) cuando habla de "Every Child Matters" ("*Cada alumno es importante*") cuyo objetivo es ampliar el enfoque de aprendizaje más allá de los resultados académicos.

3ª En cuanto al currículum, o material de aprendizaje, también es otro. En el sistema tradicional contenía información y reglas para aprender dicha información. Por ejemplo la sociedad seleccionaba cuál era la composición del material de aprendizaje de cada disciplina (programa representado en el libro de texto) y eso era lo que deberían aprender los discentes para ser considerados personas 'cultas'. El modelo de mundo y las tradiciones culturales ya venían dadas, la escuela tenía la misión de transmitir las y los niños y las niñas tenían que 'absorberlas' sin más, junto a los instrumentos intelectuales que iban asociados a ellas.

En el sistema moderno la función del material de aprendizaje ha cambiado, ya no pueden ser narraciones relacionadas con los contenidos de la materia o colecciones de ejercicios o problemas típicos de matemáticas o de otras

disciplinas, sino que las tareas de aprendizaje deben apoyarse en materiales nuevos y con funciones diferentes. Es decir, dejan de ser los materiales de aprendizaje portadores de la información y se convierten en generadores de actividades de reflexión y de acción. Lo que deseamos decir es que ahora el material de aprendizaje va dirigido a un mayor desarrollo cognitivo que le capacitará para pensar correctamente y antes era para proporcionar cantidad de información. Hay que enseñar a pensar para actuar correctamente a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores. La enseñanza ya no se basa en la entrega de información al individuo sino que se dedica a construir el potencial de aprendizaje de aquél. Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje.

Cuando hablamos de convertir las aulas en comunidades de aprendizaje queremos decir que hemos de transformar nuestra clase para que todas las niñas y niños tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico. Lo más importante en este modo de aprender es que el alumnado se va responsabilizando de su modo de aprender y es capaz de autorregular el mismo (*“aprender a aprender”* y *“aprender cómo aprender”*. Metacognición), en donde el conversar y el intercambiar puntos de vista, y la actividad compartida son los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este *aprendizaje dialógico* va a convertirse en la tercera estrategia para lograr la educación inclusiva.

Este tipo de educación que enseña a los niños y niñas a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose uno a otros, a saber utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, aprenden a hablar y a escucharse, a vivir juntos de manera constructiva y a respetarse, constituye *el aprendizaje cooperativo*. Entendemos por aprendizaje cooperativo una manera de construir el conocimiento (cultura del aula) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad (JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.1999; SLAVIN, R. E. 1999). Este aprendizaje cooperativo va a ser la cuarta estrategia didáctica.

El profesorado debe tomar conciencia que el propósito fundamental de esta manera de educación es para profundizar en la vida democrática en los centros educativos; es decir, en conjuntar esfuerzos para lograr la libertad y la igualdad educativas, procurando para ello que el colegio sea cada vez más un entorno humanizado y culto. De ahí que la labor docente sea una labor eminentemente ética donde nuestras acciones repercuten de una manera o otra. Por ejemplo: debemos ser conscientes de que cuando hacemos el diagnóstico al alumnado, cuando sacamos a un niño o una niña del aula o cuando le ofrecemos un espacio donde no participa con los demás, estamos marcando un destino que, difícilmente, va a superar, si no somos capaces de construir un aula más participativa y democrática. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierte en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros. De este modo

surge la quinta estrategia que es *tomar conciencia de que la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico*.

Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura en una escuela sin exclusiones. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las injusticias de redistribución y reconocimiento (FRASER y HONNETH, 2006), incluso más allá de nuestra propias posibilidades, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. ¿Cuáles son, entonces, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje de todo el alumnado en la escuela pública?

### **Derribando barreras**

En la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma AINSCOW (2004) el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto de partida de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto. En este sentido el *Index for Inclusión* (BOOTH y AINSCOW, 2002) puede servir como ejemplo para evitar las barreras sobre la inclusión al contar con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias. Nosotros también lo hacemos desde el Proyecto Roma (LÓPEZ MELERO, M. 2003 y 2004)

A nuestro juicio, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, a saber:

- a) Políticas (Normativas contradictorias)
- b) Culturales (conceptuales y actitudinales)
- c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje)

a) Barreras Políticas: *Leyes y normativas contradictorias*



La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial* y *aulas de educación especial* en centros ordinarios. Por otra parte se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones en las políticas educativas obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.

b) **Barreras Culturales:** *La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje)*

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, 'normal' y el 'especial' y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es 'normal' y quién 'especial', pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable. A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como '*necesidades educativas especiales*' más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas.

En este sentido los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y segregación. Últimamente también el de '*adaptaciones curriculares*'. Por ello para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y qué entendemos por diagnóstico.

¿Qué entendemos por inteligencia? Tradicionalmente se ha pensado que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado). En este sentido se ha considerado la inteligencia como un atributo o como una propiedad individual independiente del contexto de cada persona, cuando en realidad sabemos que los seres humanos venimos a

este mundo de manera inacabada, nos acabamos a través de la cultura. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra también el concepto de diagnóstico. Tradicionalmente se ha considerado el diagnóstico como una 'vara de medir' etiquetando a las personas diferentes como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Paradigma Deficitario). Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Nosotros diríamos que no es un diagnóstico, es un castigo: "así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días". Sin embargo, nuestro pensamiento es que el diagnóstico no es algo negativo. Al contrario el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda.

El diagnóstico nos dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en modo alguno sabremos cómo estará mañana y menos si su desarrollo depende de la educación y de la cultura. El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. Por eso el diagnóstico al orientarnos de las competencias cognitivas y culturales del alumnado requiere que el profesorado cambie sus sistemas de enseñanza.

Además de estas barreras políticas y culturales existe un cúmulo de barreras didácticas que están impidiendo la inclusión. Entre ellas señalaremos las siguientes:

c) Barreras Didácticas: *Procesos de enseñanza-aprendizaje*

Expresadas las anteriores barreras, y si somos capaces de superar la dicotomización entre personas que aprenden y que no aprenden, podremos centrarnos en las barreras didáctica que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Voy a ir anotando cada una de ellas y cómo salvar dichas barreras.

**Primera:** *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.*

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus

experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

En estas aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas. Por tanto, todo el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Desde el Proyecto Roma, organizamos el aula como si fuese un cerebro: (*“el contexto es el cerebro”*, LURIA, 1974), por zonas de desarrollo y aprendizaje (Zona de Pensar: desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos; Zona de la comunicación, desarrollo de lenguaje; Zona del Amor, desarrollo de la afectividad, normas y valores; y Zona de la Autonomía, donde desarrollamos la acción, es decir, la autonomía personal, social y moral) y construimos el conocimiento a través del método de proyectos (proyectos de investigación) donde diferenciamos aprendizajes genéricos, construidos entre todo el alumnado, y aprendizajes específicos, aquellos que, además de los genéricos, cada uno de los componentes de cada grupo de trabajo desea conseguir específicamente de este proyecto, pero todos participan de manera cooperativa y simultánea en la construcción del conocimiento (LÓPEZ MELERO, M. 2004)

**Segunda:** *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.*

En relación con el currículum, hemos expresado anteriormente, que en el sistema tradicional, éste se basaba en dar información y reglas para aprender dicha información. En el sistema moderno debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, contemplando las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado. Aprender lo mismo pero con experiencias diferentes). Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

¿Entonces, es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todas las niñas y todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, culturales, étnicas o religiosas?

La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una, la de aquellos profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículum común y otra,

la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Didácticamente hablando esto significa decidir a priori el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004; LÓPEZ MELERO, M. 2004).

Nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego -y siguiendo el pensamiento de VYGOTSKY (1995) de que la cognición depende de la cultura-, mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades (FREIRE, 1993, nos diría 'posibilidades de mejora'). Desde nuestro punto de vista el *método de proyectos* (William KILPATRICK, 1918 y John DEWEY, 1971) reúne las condiciones necesarias para conseguirlo, y concretamente el método de *proyectos de investigación* del Proyecto Roma nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce completamente en la construcción social del conocimiento (LÓPEZ MELERO, M. 2004). Dicha metodología favorece el aprendizaje autónomo de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para "*aprender a aprender*", tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc. Nos interesa el desarrollo del proceso lógico de pensamiento, el saber crear itinerarios mentales en los niños y niñas, más que el resultado. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELLS, G. 2001).

**Tercera:** *La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc.*

El trabajo por *proyectos de investigación* requiere una transformación del aula, tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un

consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc. Así el aula se convierte en un lugar para conocerse, comprenderse y respetarse en las diferencias. (GIANGRECO, M. 2001. Citado por STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 119). En este mismo sentido SKRTIC (1991), asegura que las escuelas con una configuración “*ad hoc*” tienen más posibilidades de responder con creatividad y de forma positiva a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, no siempre ocurre así y es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los centros y contradicciones en las actuaciones del profesorado, precisamente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión (liderazgo compartido=en donde el director o directora es el máximo responsable entre los responsables) y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socioconstructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos y, fundamentalmente, un cambio en la formación docente.

**Cuarta:** *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.*

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de fijarse en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Desde nuestra experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implica a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores. En este sentido los cambios vienen determinados porque sus percepciones sobre el

alumnado han cambiado. El papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar sistemas educativos donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase. A veces ocurre que estamos asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos casos el profesorado está feliz y contentísimo de los resultados y en otro, todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica -pensamos- en la actitud, en la creencia en unos casos en las competencias del alumnado y en otros no.

En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado que le permita mejorar su práctica a través de la reflexión compartida con otros colegas (KEMMIS, S. y McTAGGART, 1988).

**Quinta:** *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.*

La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc. ). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

## Y al final...

podemos afirmar que para poder construir esa escuela sin exclusión son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (AINSCOW, 2004). Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan '*aprender a aprender*'. Nosotros, como hemos apuntado anteriormente, lo venimos haciendo en el Proyecto Roma a través de lo que denominamos *proyectos de investigación*, que son un modo de aprender en cooperación (LÓPEZ MELERO, M. 2003 y 2004). También hay otras prácticas pedagógicas ejemplares en este sentido tales como El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) del profesor James COMER de la Universidad de Yale (COMER, 1968,1998, 2001) o el programa de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated schools*), surgidas también en EEUU en 1986 por el profesor Henry LEVIN de la Universidad de Stanford. No podemos olvidar tampoco el conjunto de proyectos denominados Educación para Todos (*Education For All*) impulsados por los profesores Robert SLAVIN y Wade BOYKIN (1996 2001) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo en la Universidad Johns HOPKINS de EEUU. Todos estos son ejemplos de que la escuela sin exclusiones es posible, tan sólo es cuestión de tener una actitud de iniciar procesos de cambio y transformación. Ejemplos hay, ahora corresponde que estemos dispuestos a ponerlos en práctica.

Sólo nos queda decir que si somos capaces de vencer estas barreras todos los niños y todas las niñas, y los jóvenes en general, tendrán la oportunidad de desarrollar, al menos, alguno de los ocho talentos que nos habla GARDNER (1995): lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal, lingüística y científica (este último talento lo añade en 1998), porque el profesorado habrá comprendido que los seres humanos poseemos una mezcla de inteligencias que se desarrollan a lo largo del tiempo en diferentes contextos culturales y que, lógicamente, se utilizan de forma diferente.

Con este planteamiento que hemos hecho se nos podrá definir como ingenuos, idealistas y utópicos. Lo somos. Pero desde nuestras prácticas educativas y desde nuestras investigaciones estamos contribuyendo en la construcción de una escuela sin exclusiones. Desde el Proyecto Roma somos defensores de la escuela pública como espacio cultural que se responsabiliza en la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño. Más aún, la escuela pública hoy, al hacer suya la cultura de la educación inclusiva, lo único que hace es poner en práctica los Derechos Humanos, evitando las injusticias curriculares al no admitir dos tipos de currícula en las aulas. Por tanto, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es una escuela que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en estos principios y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos

contenidos culturales sino que se aprende un modo de vivir, o, mejor dicho, un convivir. No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. En eso consiste la escuela pública. Muchas gracias.

### Algunas referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. Y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea
- AINSCOW, M.(2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea
- AINSCOW, M. (2010): "Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas". En GAIRIN, J., y ANTÜNEZ, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.
- BOOTH y AINCOW (2002): *The Index for inclusión*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education
- COMER, J. (1968). *Comer school development program*. Yale. Yale University
- COMER, J. (2001). *School that develop children. Prospects, 12 (7), 1-10*
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada
- FRASER, N., y HONNETH, A. 2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GIANGRECO, M. (2001). "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En *Aulas Inclusivas* de STAINBACK, S. y STAINBACK, W. p. 119 y ss. Madrid. Narcea.
- HARGREAVES, D.H. (1995): "School Culture, School Effectiveness and School Improvement" En: *School Effectiveness and School Improvement*, nº 6, (91), p. 23-46
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós. Educador.
- KEMMIS, St. y R. McTAGGART. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Alertes.
- KILPATRICK, W. (1918). *The project method*. Teachers College Record, 19, pp. 319-335
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona. Paidós.
- LEVIN, H (1994). *Accelerated schools alter eight years*. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project
- LÓPEZ MELERO, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe.



- LÓPEZ MELERO, M. (2010). "Die kulturhistorische Sichtweise und meine Konzeption der inklusiven schule". En: *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Peter Lang. Frankfurt, pp. 303-334
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile. Dolmen.
- NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- RAWLS, . (2002): *Justicia como equidad*. Madrid.Tecnos
- SKRTIC, T. (1991): *Behind Special Education: A Critical Analysis Of Professional Culture and School Organization*, Denver. Love
- SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique
- SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. Lisse. Swets y Zeitlinger
- STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- TILSTONE, Ch, FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid. Editorial. EOS
- UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. Dakar.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Tomo Cinco. La Habana. Editorial, Pueblo y Educación.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.
- YOUNG, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford. Oxford University Press.

## Educación y diversidad: el desafío de una escuela interesante

*Karla Abreu Alonso*

*Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Paseo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona. España.*

*Karla.torrada@hotmail.com*

El propósito del presente trabajo es plantear una mayor atención en relación a la temática de la diversidad cultural, como instrumento teórico para el análisis de la relación familia - escuela. Teniendo como objetivo comprender y analizar las relaciones entre diversidad, educabilidad, aburrimiento, deseo y su incidencia en el "fracaso escolar".

"(...) Si un maestro del Madrid de los Asturias, probablemente un clérigo versado principalmente en latín y filosofía, volviese hoy a la vida, se encontraría asustado y confuso frente a un quiosco de periódicos, un receptor de televisión o un centro de comunicación de datos. Pero respiraría aliviado al entrar en un colegio cualquiera, donde vería hacer a unos y a otros las mismas o parecidas cosas que él y sus pupilos hacían hace cuatro siglos atrás."

(Moncada, 1985:23)

Propongo con esta comunicación replantear el marco de análisis desde los enfoques centrados en el individuo hacia caminos que contemplen la complejidad, donde se considere el diferente y las diferencias como una posibilidad del proceso de aprendizaje en el ámbito escolar. Así ofreciendo, a su vez, un cambio de paradigma en relación al entorno escolar y repensar abordajes pedagógicos para una educación interesante e integradora.

### 1. Introducción

El fracaso escolar no se trata de un tema nuevo en el mundo de la investigación educativa. Existen tesis, publicaciones, proyectos de investigación y todo tipo de experiencias en torno a ese fenómeno. No obstante, a pesar de esa vasta información y ese gran número de propuestas por paliar un fenómeno tan importante en la vida de un estudiante, y sobre todo de su futuro, sigue siendo un tema de importante debate de investigación. Quizás sea eso lo que me atrae de este tema, que se trate de una investigación tan recurrente, pero que carece de soluciones definitivas.

A su vez, el fracaso escolar, desde mi punto de vista puede ocurrir a cualquier niño o niña, si se dan las circunstancias necesarias. Es decir, la posibilidad de tener un rendimiento escolar bajo está siempre presente, ya sea por causas externas (familia, entorno socioeconómico, métodos de enseñanza, etc.) o internas (necesidades educativas especiales, falta de motivación, etc.). Donde está también el tema de la imagen que tiene de uno los demás compañeros y

compañeras de clase. De alguna manera esa imagen puede condicionar en el tema del fracaso escolar.

## **2. La escuela en la sociedad actual: una obligación ¿aburrida o interesante?**

De acuerdo con los “ejes” que emergen de mis estudios de tesis, es evidente que la combinación de obligación y aburrimiento acaba siendo insoportable para algunos alumnos y alumnas. Esto, a su vez, repercute en el cambio familiar donde se rompe con las normas establecidas de horarios, comidas, etc. Por otro lado esto se ve reflejado en la escuela, de la siguiente manera: no se atiende al profesorado, el alumnado falta a las clases, se alteran las normas en el aula, etc.

El comentario de Hargreaves (1998:68) se encaja perfectamente con la realidad vivida y observada en el centro de primaria que investigo. Según el autor “la experiencia de la escuela no siempre supone algo aterrador, sino que muchas veces resulta una experiencia llena de ilusiones, sobre todo cuando se trata de asignaturas nuevas para conocer y experimentar.” La escuela tiene su atractivo para los niños y niñas ya que deviene un lugar de encuentro con sus compañeros y compañeras, un

lugar donde lo lúdico también tiene cabida y donde no todos los aprendizajes son inútiles.

Los expertos en educación indican que la curva de nivel de atención a los alumnos ha disminuido y por ello se ven necesitados de estímulos constantes para mantenerse atentos y consecuentemente continuar motivados por lo que el docente dice o hace. Esto hace que muchos profesores, anclados en la idea de que el profesor ha de monopolizar la clase y ser el protagonista principal, llegan a niveles de stress muy altos cuando intentan dar respuestas a esta demanda continua de estímulos. Justamente una no satisfacción de suficientes estímulos, puede llevar a los alumnos a aburrirse en sus aulas.

El tema del aburrimiento en la escuela, no es nuevo, ya en 1985, Moncada comentaba que el aburrimiento surge de la siguiente manera:

“El aburrimiento nace también de la sensación de que uno ya lleva mucho tiempo haciendo lo mismo y no vislumbra un cambio. Uno puede estar aburrido no sólo de su empleo sino también de su familia, de su pareja, de su ciudad, de sus amigos y busca en la evasión, en los viajes una alternativa a la cotidiana reiteración.

La suma de aburrimiento externos termina provocando el aburrimiento de uno mismo, ese estado de ánimo en el que uno está harto de comprobar las limitaciones de su personalidad, lo cíclico y repetitivo de nuestro comportamiento, la ausencia de capacidad de renovación, que tanto contribuyen al fastidio con la propia biografía.”

(Moncada, 1985:13)

Así mismo este mismo autor crítica con dureza la fisonomía misma de centros educativos asemejándolos con cárceles, lo cual acaba quitando vida y alegría a ese espacio, y a su vez puede provocar el hastío y aburrimiento de los más

jóvenes. De este modo realiza una analogía, Moncada (1985) entre los centros educativos y los penitenciarios:

“Dobles puertas, rejas y triples cerraduras componen esa fisonomía carcelaria de las escuelas modernas, parte de cuya administración consiste en saberse bien las reglas de abrir y cerrar y gestionar adecuadamente el tráfico de entrada y salida de personas y cosas y en menor medida que antes, ideas e información.”

(Moncada, 1985:25-26)

El aburrimiento es un factor de referencia en relación a la escolarización de los alumnos y alumnas, en el cual los menores se quejan de que “tengo sueño, quiero jugar” y los mayores mencionan que van a la escuela porque de modo contrario, en casa, se aburren.

### 3. ¿Cuáles son las posibles causas del fracaso escolar?

“(…) buen y mal alumno son conceptos cambiantes, relativos que dependen del momento histórico, de la cultura, de la historia del modelo educativo que se elija.”

(Marchesi, 2004:27)

Una de las mayores pretensiones de las investigaciones de corte positivista era la de establecer relaciones de causa y efecto, de manera que sabiendo las causas de una problemática, por ejemplo, se podría llegar a una solución del mismo. Aunque hoy en día todavía se persigue establecer relaciones causales respecto a una problemática, se tiende a adaptar una mirada que parte del paradigma de la complejidad, en que la realidad es difícil de explicar y tan sólo se puede explicar, o hablar, sobre algunas realidades que no quiere decir que sea la realidad final. Es decir, que si hablamos del fracaso escolar, es muy complicado establecer qué causas lo provocan porque cada historia de cada alumno es distinta y a su vez puede que no haya tan sólo una causa, sino que sea la conjugación de varios motivos lo que lleven a esa situación, de desinterés por parte de los alumnos, de desmotivación por parte de los profesores, donde esta falta de deseo implica un aburrimiento por parte de todos los implicados en esta situación. No obstante, sí que se puede realizar ciertas aproximaciones para hablar sobre qué puede provocar el fracaso escolar, pero sin el error de pretender mostrar todas las causas, porque es un objetivo casi imposible de asumir.

Marchesi (2004:33) de un modo didáctico recoge en una tabla con los indicadores que ayudan a comprender qué lleva a que haya alumnos con dificultades de aprendizaje, desinterés luego fracaso escolar:

Sociedad Estructura social Exigencias educativas

Familia Nivel socioeconómico Identidad cultural Dedicación Expectativa

Sistema educativo Gasto público Formación de los profesores Flexibilidad del currículo Sistema de evaluación y acreditación Sistema de admisión de alumnos Apoyo disponible

Centro docente Nivel sociocultural medio del centro Cultura escolar  
Coordinación participación

Aula Actitud y expectativas Método de enseñanza Gestión del aula Evaluación  
Alumno Capacidad Motivación Desarrollo social y afectivo Comportamiento

Entre tanto, Marchesi (2004) indica que existen otros aspectos relativos al alumno y a su ser como sujeto y aprendiz que pueden influir en el rendimiento escolar, tales como la actividad mental; problemas de atención; el uso de estrategias (técnicas de estudio); la planificación de la actividad y el conocimiento de los propios procesos cognitivos; la combinación de las inteligencias múltiples (según

Gardner: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista); la comunicación y la interacción social; la influencia del contexto en el aprendizaje; el compromiso con los objetivos de la escuela, la motivación, el deseo para aprender y finalmente las implicaciones emocionales.

Sobre esto último, Marchesi (2004) indica que el aprendizaje es una actividad con profundas implicaciones emocionales:

“La ansiedad, el riesgo de fracaso, el sentimiento de competencia o de incompetencia, la autoestima, el reconocimiento por los otros, la seguridad o la indefensión están presentes en el alumno cuando se enfrenta con problemas o descubrir nuevas soluciones.”

(Marchesi, 2004: 71)

Algunos expertos en educación indican que el recordar la característica de ser sujeto de cada alumno y alumna, es fundamental, porque de modo contrario se obvian sus deseos e inquietudes. Así lo indica Fernando Hernández (2002) en una de sus reflexiones:

“Una de las contribuciones más radicales y perversas de las ciencias de la educación sobre la escuela ha sido la de despojar a los niños, las niñas y los adolescentes de su condición de sujetos para transformarlos en alumnos. La visión del alumno como aprendiz y no como sujeto tiene un reflejo en el aula de múltiples maneras (...) Se sustituye así su voz como sujetos por la de un perfil de alumno que ha de realizar el aprendizaje del sometimiento y la negociación de sí mismo, en pos de unos contenidos escolares que poco o nada tiene que ver con su necesidad de dar sentido al mundo en el que viven y con las preocupaciones que afectan a su existencia”

(Hernández, 2002:29)

En lo que sí parece haber acuerdo es que los retrasos de aprendizaje son un tema complejo de analizar, en el sentido que es difícil hallar las causas exactas y sus consecuencias directas, así lo manifiesta Marchesi (2004):

“(...) Las dificultades y retrasos en el aprendizaje están estrechamente entrelazados con los problemas cognitivos, sociales y afectivos, y que no es sencillo deslindar dónde se

encuentran las causas y dónde los efectos. Más bien parece que causas y efectos se entrecruzan y enredan de forma intrincada y difícil de separar.”

(Marchesi, 2004:98)

Asimismo es necesario replantearse el currículum, para poder dar respuesta a las necesidades e intereses reales de los alumnos y alumnas, para luego adaptar su educación a los tiempos actuales. De esta manera lo expresan Pérez y Sola (2003) basándose en la investigación Desarrollo del currículum y factores de calidad en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía:

“Nos parece conveniente experimentar la potencialidad de un currículum basado en problemas más que en disciplinas, donde el conocimiento disciplinar y los contenidos conceptuales no se proponen como fines en sí mismos, sino como herramientas para la mejor comprensión de los problemas sociales, naturales, culturales o personales. Un currículum que provoque la participación activa de los estudiantes más que en actitud de recepción pasiva y repetitiva es probablemente un instrumento pedagógico mucho más valioso para adaptarse a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y experiencias de los grupos de alumnos y alumnas, que un currículum academicista, saturado de abstracción y alejado de los problemas e intereses de los estudiantes más retrasados y menos motivados y adaptados a las exigencias y rutinas de la vida académica, quienes, no por casualidad, pertenecen a los grupos social, económica y cultural más deprimidos.”

(Pérez y Sola, 2003:82)

Según estos mismos autores, Pérez y Sola (2003) consideran que las adaptaciones curriculares tanto en las escuelas de secundaria como en las de primaria, las leyes, como las profundas, pueden ser instrumentos didácticos adecuados siempre y cuando sean provisionales, parciales y no configuren itinerarios especializados e irreversibles, clasificando a los estudiantes en grupos por capacidades.

Finalmente puedo decir que el fracaso escolar se trata de uno de los temas más complejos, porque dependiendo desde qué prisma se mire el problema del fracaso escolar puede ser debido a motivos, políticos (sentido y orientación del currículum), cognitivos (modos de aprender y estrategias de aprendizaje del alumnado), sociales (aumento de la diversidad en el aula), comunicativos (instituto-familia), contextuales

(clima escolar y violencia en el aula), laborales (condiciones de trabajo del profesorado), motivaciones (alumnado y profesorado, sanitarios (una alimentación correcta para un buen rendimiento escolar), etc., etc.

#### **4. ¿Cómo se afronta el fracaso escolar?**

“(...) la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta. El conocimiento teórico y la información para el diagnóstico no conducen automáticamente a una acción pedagógica apropiada. (...) El conocimiento necesario para la acción pedagógica tiene que ser específico para la situación concreta y orientada hacia el niño en particular. Dicho de otra forma, la pedagogía es sensible al contexto.”

(Van Manen, 1998:62-63)

Aunque este es un tema mucho más amplio como para ser tratado de un modo tan específico como lo haré a continuación, creo que es importante para señalar. Estoy hablando del clima escolar en las escuelas de primaria y focalizando de forma más precisa en la escuela donde hago mis estudios de investigación; que se trata de una escuela de la red pública de Barcelona, anteriormente catalogada como una escuela de atención preferente. Este centro en lo cual estoy como investigadora, por varios motivos presenta un clima escolar poco favorable, donde la relación entre determinados profesores y alumnos presenta cierta tensión, la familia en estos casos poco colabora y cuando hace es siempre de una forma unilateral, por lo tanto esta diversidad cultural y social en muchos momentos genera violencia, ya sea verbal o física, y creo que esto no es nada favorable para la eficacia escolar y consecuentemente puede aumentar los casos de aburrimiento y fracaso escolar.

Según Hernández y Sancho (2004:192), en un estudio realizado en diferentes comunidades autónomas españolas, donde profesores participaran en grupos de discusión sobre aspectos relativos al clima escolar, a la situación de la educación secundaria y poniendo a su vez en contraposición con lo que se reflejaba en el momento en la prensa escrita sobre temas educativos. Este estudio llegó a elaborar un decálogo que facilita o posibilita un clima escolar favorable:

Atender de manera diversificada a los alumnos con la ampliación de la oferta formativa, de manera que responda a la diversidad de sus intereses, que no conectan con la oferta que tienen actualmente. No obligar a los alumnos a estar en el sistema de la manera que están actualmente. Esto supone darles otras opciones, que se establezcan diferenciaciones por grupos, según sus características. Responder a situaciones conflictivas con actuaciones educativas, no mirar hacia otro lado o imponer castigos que no ayudan al alumno a “mejorar”. Crear una sintonía entre todos los miembros de la comunidad educativa de un centro con una buena comunicación entre todos ellos. Fomentar las actividades extraescolares y complementares que ayuden a unir, a formar, a dinamizar y a crear un clima bueno de centro. Aumentar la implicación del profesorado, la reflexión sobre los problemas y la búsqueda de alternativas. Dar respuestas educativas a las nuevas situaciones personales y sociales del alumnado y a las demandas de la sociedad. Ofrecer una formación para el profesorado más cercana a estas realidades cambiantes que contribuya a mejorar el clima de los centros. Dotar económicamente a los centros, sobre todo incidiendo en evitar la masificación. Algo que afecta directamente a la calidad de enseñanza. Evaluar la puesta en marcha del Sistema Educativo con el establecimiento de elementos de corrección y mejora en función de los resultados.

Asimismo otro aspecto clave a tener en cuenta en la concepción de la educación, del aburrimiento y del fracaso escolar en particular, es ser consciente de las cosas que han cambiado y que afectan a la educación, de esta manera lo señalan Hernández y Sancho (2002: 14):

La diversidad de la población que accede a la educación escolar. Los modos y contenidos en la forma de producir, almacenar, transmitir y acceder al conocimiento. Los sistemas de comunicación y acceso a la información debido a la generalización y al uso de las tecnologías digitales.

Las representaciones sobre la infancia y la adolescencia y las prácticas sociales y familiares vinculadas al ser niño, niña o adolescente. La conformación de las familias y su disponibilidad de tiempo para la educación debido al sometimiento a las condiciones que imponen el trabajo y el consumo. La forma de entender cómo las personas aprenden, fruto del conocimiento elaborado por la investigación sobre el aprendizaje. El saber desarrollado sobre diferentes maneras de enseñar no centradas en el profesorado y los libros de texto sino en el alumnado, el conocimiento, la evaluación y la comunidad. Las finalidades de la educación: Cómo preparar a los individuos para un futuro incierto, un trabajo cambiante y una constante complejidad en las relaciones sociales y en los conocimientos, mientras viven intensamente el tiempo que les toca vivir.

Como comenté anteriormente, esta comunicación es fruto de mis observaciones en una escuela de la red pública de Barcelona que era anteriormente catalogada como Centro de Atención Educativa Preferente o CAEP. Esta denominación se trataba de centros educativos a los que la administración educativa denominaba así debido a que atienden a un gran número de niños y niñas en riesgo social. Consecuentemente, estos centros recibían una mayor dotación de recursos para atender a la gran diversidad que acude a sus aulas. Por un lado tenía la parte positiva que era obtener una mayor dotación de recursos (humanos y materiales) para garantizar una mayor igualdad de oportunidades para su alumnado, pero por otro lado estos centros se veían estigmatizados (Funes y Rifà, 2001:92) por sus características. Es por esto que creo que no existe más esta categorización, entre tanto, se perdió según el equipo directivo del centro que investigo, muchos recursos económicos y humanos, pues cambió la denominación pero no la población y ni la realidad vivida por el centro.

No quisiera finalizar este artículo sin antes señalar las medidas que se deberían tener en cuenta para afrontar el fracaso escolar y que algunas de ellas se están llevando a cabo en el centro educativo que investigo (Marchesi, 2003:6)

1. El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos.
2. El apoyo a los centros públicos para que desarrollen proyectos educativos que sean atractivos a todos los sectores sociales.
3. El refuerzo a la educación Primaria para que se atienda de forma individualizada a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
4. El estímulo a todos los sectores de la comunidad educativa para que disfruten de la lectura.
5. La apertura de los centros y la dotación de personal cualificado para que ayuden a los alumnos que realicen las actividades extraescolares.
6. La ampliación de iniciativas metodológicas y organizativas para recuperar a los alumnos desmotivados.
7. El incremento de la autonomía de los centros y el apoyo de la administración para el desarrollo de proyectos educativos propios.
8. La búsqueda de nuevos colaboradores que participen en la acción educativa.



9. La formación de los padres.
10. El apoyo de los centros para que se incorporen a redes conjuntas para intercambiar experiencias y soluciones.
11. La transformación de la formación inicial de los profesores de secundaria.
12. La importancia de que los profesores desarrollen un nuevo estilo de enseñanza.
13. La reorganización del tiempo de los profesores.
14. El desarrollo de programas de intervención extraordinario en los centros que sus condiciones estructurales hacen difícil un funcionamiento satisfactorio.
15. La implicación de las instituciones sociales para ofrecer vías de inserción laboral y estímulo para que sigan aprendiendo los alumnos que no obtienen el título de educación básica.
16. La valoración que parte de la sociedad de que es posible reducir el fracaso escolar y de que es necesario un esfuerzo colectivo para conseguir que todos los alumnos aprendan.

La escritura de este documento me ha permitido reflexionar y dialogar con diferentes autores de libros y artículos sobre el fracaso escolar que es uno de los ejes que emergen de las observaciones y entrevistas en la escuela donde hago las investigaciones de mi tesis que tiene como objetivo: Analizar, las acciones

educativas que se adoptan para dar respuesta a la integración de niños con N.E.E (riesgo de exclusión social).

## Referencias

- Funes, j., y Rifà, F. (2001). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Hargreaves, A.; et al (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319, Diciembre (2002), pp.28 – 32.
- Hernández, F., y Sancho, J. (2002). Desafío, Transgresión y riesgo. En *cuadernos de pedagogía*, nº 319, Diciembre (2002), pp.12-15.
- Hernández, F., y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Moncada, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Pérez, A., y Sola, M (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 320, Enero (2003), pp. 77-82.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Van manen, M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós

## La formación del profesorado en interculturalidad e inclusión: la competencia comunicativa y el trabajo colaborativo

Pilar arnaiz sánchez [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es), Andrés Escarbajal Frutos, Rogelio Martínez Abellán, Remedios De Haro Rodríguez

Grupo EDUIN de la Universidad de Murcia

### INTRODUCCIÓN

Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural e inclusiva todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura, sus formas de vida o su origen; esto supone reconsiderar no sólo cómo nos relacionamos con las personas y las culturas que nos rodean, sino también nuestras relaciones con grupos que suelen ser minoritarios en nuestras sociedades. Igualmente, para que una sociedad llegue a ser realmente democrática es necesario que se combinen muchos esfuerzos (educativos, sociales, políticos, económicos) para favorecer y reforzar las bases de una relación recíproca bien entre diferentes sociedades, bien entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios. Este objetivo significa (Escarbajal Frutos, 2009):

- Tomar conciencia de que la diversidad ha de ser contemplada y valorada desde la igualdad y en ningún caso puede ser considerada como una justificación para la marginación.
- Hacer un esfuerzo por reconocer las diferentes identidades culturales y promover el respeto y la comunicación entre grupos minoritarios.
- Resolver de forma pacífica los conflictos de intereses que pueden surgir entre los distintos grupos.

En el caso de los sistemas educativos, éstos, en general, y fundamentalmente la escuela pública, han intentado responder como han podido a la situación de diversidad, sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social. Primero se intentó integrar a los alumnos mediante la asimilación y la compensación (visión que recibió muchas críticas y sigue recibiendo, pues todavía encontramos profesionales de la educación que se denominan profesores de compensatoria) y ahora se intenta ofrecer una educación inclusiva e intercultural, entre otras razones, porque así lo recoge la LOE de 2006:

*“Artículo 1. Principios: El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no*

*discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y la puesta en práctica 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” (LOE, 2006)”, pero la realidad es que para conseguir estos propósitos necesita del trabajo de todos los agentes educativos y sociales.*

En los centros escolares nos encontramos con una realidad heterogénea, propia de las sociedades globalizadas y plurales; y por ello, debemos buscar nuevas formas y métodos para ampliar los servicios, buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que reestructuren, entre otros asuntos, las actividades, los apoyos, las forma de ofrecer la docencia; y ofrecer una filosofía de actuación propia de los centros inclusivos, como son las actividades multinivel, fomento del trabajo colaborativo, potenciar la creación de comunidades de aprendizaje, etc. Esto, naturalmente, implica un cambio sustancial en la forma tradicional de enseñar.

En ese sentido, escribe Domínguez (2007, p. 68) que “la mayoría de los currículos académicos parten de una concepción reduccionista del desarrollo cognitivo como asimilación y memorización acrítica de un conjunto de conocimientos elaborados por otros, clasificados y empaquetados, que se consideran útiles desde el punto de vista profesional y desde el punto de vista el sistema productivo”. La consecuencia es que los alumnos son considerados en un segundo lugar; lo que prima es el currículum; de ahí que los alumnos sean evaluados en función de la asimilación de ese currículum, con lo que nos encontramos, según Domínguez (2007), ante un *darwinismo escolar* al servicio del *darwinismo social*, la selección y segregación de alumnos en función de características meritocráticas constatadas según el grado de aprendizaje (normalmente memorístico) de contenidos, aumento de las desigualdades y exclusión social..

Por ello, es necesario que se reflexione sobre la organización y el funcionamiento de los centros educativos, pero también sobre las políticas educativas, porque no podemos seguir manteniendo conceptos como “profesor de compensatoria”, cuando este concepto descansa sobre los hombros de las teorías del déficit, ni manteniendo los actuales sistemas de financiación de los centros basados en la lógica matemática de “x” alumnos de compensatoria, igual a “y” dinero para la compra de recursos del centro educativo.

A tenor de lo anterior, en esta comunicación queremos resaltar la importancia de la formación docente profesional (también de los técnicos educativos de las Administraciones) en materia de inclusión e interculturalidad. Y concretamente nos centramos en la formación en competencias comunicativas y el trabajo colaborativo, por considerar que son dos de los pilares más importantes para conseguir una escuela democrática, intercultural e inclusiva.

## 1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN UN CONTEXTO DIVERSO Y GLOBALIZADO

La escuela democrática, inclusiva e intercultural, debe plantearse como una de sus finalidades esenciales el que los alumnos de todas las culturas y características “se formen como ciudadanos del mundo, unos ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural” (Domínguez y Feito, 2007, p. 14). Y lo podrán conseguir si la escuela tiene, entre otras, estas características (Domínguez, 2007):

- a) Es una escuela abierta a todos los ciudadanos, sin distinción de culturas, valores, religiones ni características sociopersonales. Por tanto, es una escuela que no discrimina a nadie. Es, además, una escuela pública y nada uniformadora ni asimiladora.
- b) Es una escuela creada, dirigida y gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales.
- c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica.
- d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso con la diversidad.
- e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Por tanto, la filosofía de la inclusión nos impulsa a hacernos cargo, a responsabilizarnos, de todos los alumnos que componen el sistema educativo, no sólo de los alumnos con n.e.e., al igual que el carácter intercultural de la escuela inclusiva nos recuerda que ésta no sólo es para los alumnos procedentes de otras culturas; la pedagogía intercultural es para todos los alumnos. Ese es el compromiso, esa es la meta: crear un espacio para todos. Así que uno de los pilares de la educación inclusiva, uno de sus objetivos, es construir una educación (para todos) intercultural, fomentando el diálogo y la comunicación, aumentando la participación social y académica, potenciando el trabajo colaborativo, etc., para ofrecer una educación de calidad y equitativa en todos sus sentidos (Castro, *et al.*, 2007). De modo que la inclusión “no es sólo un nuevo marco de pensamiento, sino un nuevo marco de acción y de relaciones político sociales y educativas” (Parrilla, 2002, 20); es una acción global en su conjunto que tiene en cuenta las características de todos los alumnos, no centrado en exclusiva en las características de los alumnos con n.e.e., no sólo de los alumnos inmigrantes, ni tampoco de los alumnos con

problemas de aprendizaje. En definitiva, asume la educación de todos los alumnos fomentando espacios de convergencia.

Visto lo anterior, la educación inclusiva quiere responder a los retos de la diversidad desde la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa (Arnaiz, 2009), y trata de que todos los alumnos reciban una educación adecuada a sus características sociopersonales. Sólo de esta manera la educación podrá ser equitativa y de calidad. Se apuesta por la educación inclusiva ya que es una educación que no discrimina a los alumnos en función de discapacidades, cultura o género; implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin excepción; atiende a todos los alumnos desde un currículo de calidad que tiene en cuenta las características sociopersonales y, sobre todo, pone el acento en la diversidad, más que en la asimilación. Por lo tanto, la educación inclusiva, además de responder a los retos tradicionales referidos a los alumnos con n.e.e., es una manera de entender la educación del siglo XXI, acorde con los vertiginosos cambios sociales, culturales y económicos de esta nueva sociedad (Aguado, 2009).

Con este tipo de escuela y en el actual contexto, marcado por la heterogeneidad y la diversidad como nunca se había dado en la historia, la formación del profesorado por la que nos decantamos debe tener carácter polivalente, lo que no significa que los docentes sean capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica y práctica sea tal que les permita desarrollar variados tipos de estrategias de intervención, dadas las múltiples situaciones que se les presentará en sus lugares de trabajo. Una formación de calidad, que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Por eso, los futuros profesores deben ir construyendo, desde su formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y, finalmente, construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarios para el trabajo intercultural. Además, el hecho de trabajar con otros profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos) no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar su práctica (Escarbajal Frutos, 2009). Ya nadie duda de que las intervenciones educativas requieren del trabajo profesional colectivo, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas, aunque naturalmente, cada profesional desde sus funciones y competencias específicas.

Por eso, estamos de acuerdo con Giroux (2008) cuando proclama que la enseñanza es una práctica enraizada en una visión ético-política que intenta llevar a los alumnos y alumnas más allá de la adquisición de conocimiento, por lo que el docente debe evitar tratarlos como recipientes pasivos de unos conocimientos ya elaborados por otros y buscar en ellos la capacidad para

reinterpretar y elaborar conocimientos. Además, no debemos separar lo que hacemos en las aulas del espacio que nos rodea, de las condiciones sociopolíticas contextuales. Por eso, para el profesorado, experimentar en las aulas las nociones de democracia, libertad, política, etc., es tan importante como los conocimientos instrumentales que se enseñan.

A la luz de ello, consideramos necesario formar a los docentes en técnicas de trabajo colaborativo y competencias comunicativas para crear un buen clima en el centro escolar y poder trabajar de manera eficaz con las familias. A este respecto, conocemos estudios cuyas conclusiones determinan lo beneficioso que es para los alumnos una relación positiva entre familias y escuela, afectando a su rendimiento escolar, su adaptación social y emocional, los beneficios para las propias familias y para el centro escolar (Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Herderson y Mapp, 2002), pero hay escasez de estudios científicos sobre cómo preparar a nuestros docentes para trabajar con las familias en los centros educativos (Mir, Batle y Hernández, 2009).

Otro elemento no menor a tener en cuenta es que la educación inclusiva implica una relación recíproca, bidireccional, con la comunidad, considerándose un elemento fundamental de la cultura escolar. Por tanto, la pedagogía de la inclusión tiene que tener en cuenta el contexto, el barrio, la comunidad, pues lo que intentamos es trasladar la filosofía de atención democrática a todos los alumnos a la práctica cotidiana, a la vida social de la comunidad.

Ampliar las posibilidades de formación entre nuestros docentes es una buena medida para ofrecer una educación de calidad, pero para ello es necesario dotar a las administraciones educativas de los suficientes medios y recursos (hablamos de financiación), pues enseñar en un contexto heterogéneo, con necesidades muy diversas, no es una tarea fácil. Por ello, se debería aumentar los presupuestos destinados a la educación para formar a nuestros docentes y ofrecer así los apoyos y recursos necesarios en los centros educativos, para que éstos lleguen a ser escuelas inclusivas. Sus ventajas son conocidas (Portera, 2009):

a) Trabaja educativamente contra la intolerancia y la discriminación. Ello se consigue, fundamentalmente, conociendo a los otros, tanto en sus aspectos comunes como diferenciales, y tomando conciencia de las barreras que nos imponen los prejuicios y estereotipos.

b) Es un lugar privilegiado para educar en la democracia, el pluralismo, la legalidad y el respeto a las normas sociales. Es decir, es un lugar privilegiado para poner en práctica las reglas del juego democrático en todas sus facetas.

c) Se practica la educación para la paz y la gestión de conflictos. La escuela inclusiva e intercultural educa para aprender a solucionar conflictos de modo democrático.

d) También se aprende a reconocer y gestionar las emociones y sentimientos, es decir, se potencia la llamada inteligencia emocional.

e) Finalmente, una escuela inclusiva e intercultural fomenta la educación para la comprensión del otro, la escucha activa, el diálogo democrático y la interacción, el altruismo y la responsabilidad. En definitiva, se aprende la ética de la reciprocidad.

Y estas intenciones requieren para su traducción práctica de metodologías participativas, colaborativas, tanto en el aula como entre los propios docentes, porque la escuela actual, ya lo hemos visto, implica la presencia de alumnos con intereses, motivaciones, valores, ideas, y sentimientos diferentes, que también pueden ser de otras culturas, con problemas emocionales y/o de aprendizaje, alumnos con discapacidad, etc. Y la mera presencia de estos alumnos demanda introducir cambios acordes con la filosofía de la educación inclusiva si queremos que progresen académica y personalmente. Sin embargo, la diversidad ha sido entendida tradicionalmente en la escuela desde una óptica negativa, poniendo énfasis en las carencias de ciertos alumnos, por lo que la actuación docente era canalizada en 'tratamientos' diferenciados.

## 2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN

Como es sabido, crear un buen clima en el aula favorece el aprendizaje de los alumnos, las relaciones con el profesor y el desarrollo social y emocional. Por ello, la competencia comunicativa del profesorado es fundamental para el apoyo y el bienestar emocional del alumno, ayudando a crear un buen clima de trabajo, aunque a veces parezca que no se tenga en cuenta esta visión. Así, una investigación realizada en la Universidad de Extremadura (Fernández y Cuadrado, 2010) sobre *La competencia comunicativa del profesorado y el desarrollo emocional de los adolescentes*, revela que los profesores no son conscientes en más de un 80% de los casos de los comportamientos comunicativos que manifiestan en sus interacciones con los alumnos, lo que demuestra que, para conocer la realidad del aula de manera holística, completa y objetiva, es necesario contemplar y analizar de manera conjunta los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación.

Un ejemplo de la relevancia que tiene la formación del profesorado en la competencia comunicativa es el "Aula de Oratoria" de la Universidad de Cantabria, representando un referente para la formación de docentes y alumnos en esta comunidad en el arte de hablar con eficacia (Barrio, Ibáñez y Borragán, 2010). Y es que un docente que no adquiera una competencia comunicativa (verbal y no verbal) tendrá dificultades para conectar con sus alumnos, transmitir conocimientos, resolver problemas, y supondrá una barrera en sus explicaciones, en sus reflexiones, sus exposiciones, y, en general, en sus relaciones laborales y sociales, porque la comunicación no sólo supone intercambio de mensajes, sino que es fundamentalmente construcción de sentido.

También debemos tener muy en cuenta que cuando nos comunicamos no sólo intercambiamos información, sino que también negociamos nuestras relaciones con los otros, construimos la propia identidad y la de los otros,

transmitimos una imagen propia y percibimos la de nuestros interlocutores, es decir, en la comunicación también está presente, la dimensión psicosocial (Martín, 2008). Con ello, queremos dejar claro que la competencia comunicativa (verbal y no verbal) de los docentes en las aulas provoca determinadas reacciones en los alumnos; lo mismo que la información que los profesores transmitimos, muchas veces inconscientemente, afecta a las relaciones con nuestros alumnos. Por ello, cada vez más se hace necesaria la formación inicial (en los grados universitarios) y permanente de los docentes en competencias comunicativas.

De esta manera, es necesario tener en cuenta que para comunicarnos eficazmente con nuestros alumnos y con nuestros compañeros, es también importante atender a la emotividad, ser capaces de proyectar y de recibir sus respuestas emocionales. Ya sabemos que muchos de los problemas de incomunicación pueden provocar preocupación, incomodidad y malestar en los centros educativos, provocando un clima poco propicio para desarrollar centros inclusivos, por lo que no podemos tener a profesionales de la educación poco preparados en competencias comunicativas. Y hay que considerar en este punto que uno de los problemas emotivos que podemos encontrar en la comunicación es la ansiedad, que provoca preocupación, incomodidad y hace fracasar la comunicación. La empatía, ponerse en el lugar del otro, puede ser un buen remedio para rebajar la ansiedad, porque así podremos estar más cerca de sentir lo que el otro siente, interpretar como el otro interpreta, comprender y experimentar los sentimientos ajenos a partir de los referentes culturales del otro (Rodrigo Alsina, 2009). Y en el trabajo colaborativo podemos experimentar estas situaciones.

También los profesores hemos de ser conscientes de que las prácticas comunicativas, como prácticas sociales, se regulan socialmente, es decir, cada comunidad organiza sus intercambios comunicativos de manera que se establezcan normas acerca de cómo hablar, cuándo hablar, quién puede hablar, de qué y con quién puede hablar... Al adquirir una lengua adquirimos también estas normas, y todo ello junto conforma nuestra competencia comunicativa (Martín, 2008). Por eso, los profesores debemos tener en cuenta que, cuando una persona cambia de país y ese país de acogida tiene una lengua distinta, la persona que llega tiene que enriquecer su competencia comunicativa porque, de no hacerlo así, se puede enfrentar a situaciones comunicativas semejantes, pero que se regulan de forma diferente. En algunas ocasiones la dificultad proviene de enfrentarse a situaciones totalmente nuevas; otras la dificultad estriba en que a un mismo uso se le atribuye distinto valor según unas u otras comunidades; y las más de las veces sucede que los interlocutores se guían por lo que es habitual en sus comunidades, pero no sólo a la hora de usar unos términos, sino también a la hora de interpretar los términos de los demás, generado malentendidos que dificultan enormemente la comunicación (Martín, 2008).

Todo lo expresado cobra mayor relevancia en un contexto globalizado como el actual, donde nos podemos encontrar con alumnos procedentes de otras culturas, de otros países. Hasta ahora nuestra forma de comunicarnos era más o menos ágil, con expresiones y giros fácilmente entendibles por



nuestros interlocutores, pero en las sociedades pluriculturales como la nuestra todos debemos hacer esfuerzos por clarificar los mensajes que emitimos.

En definitiva, se trata, como dice Hoyos (2008), de utilizar el lenguaje en términos de conversación y de comprensión para entender mejor los contextos de diversidad y pluriculturalidad; lenguaje como punto de partida del actuar comunicacional y de un paradigma hermenéutico y discursivo para la educación. El paradigma comunicacional nos permite articular los distintos saberes como nueva forma de humanismo a través del discurso y desde la perspectiva de una democracia que realce la comunicación intersubjetiva como máxima competencia ciudadana. lo fundamental, en nuestra opinión, es el método del diálogo que se establezca, esto es, las reglas del diálogo, que en todo caso no se pueden establecer unilateralmente ni se pueden dar tampoco como algo establecido *a priori*, sino que son reglas que son incorporadas y establecidas en el propio proceso de diálogo. De este modo, las bases del diálogo deben establecerse de mutuo acuerdo y esto sólo es posible hablando cada cual en su propio lenguaje, no sólo en un sentido gramatical, sino también en el sentido de expresar nuestro pensamiento dentro de un universo de inteligibilidad (García, 2009).

A diferencia del monólogo, el diálogo implica ser cambiado por el proceso mismo. El diálogo permite a los interlocutores incluirse a sí mismos como parte del proceso, estar abiertos a la novedad y al ajuste necesarios surgidos de las nuevas alternativas, complejidades, fluctuaciones y oportunidades. Frente al viejo paradigma de la comunicación, basado en la mera transmisión de mensajes, Dora Fried apuesta por un nuevo paradigma, por una nueva manera de comunicarnos, pero también de pensar sobre nosotros mismos. Desde este nuevo paradigma se entiende que el lenguaje *construye* el mundo, no sólo lo representa, y su función principal es construir mundos humanos, no simplemente transmitir mensajes. Es decir, la comunicación para esta autora, se convierte en un proceso de construcción social, y no es un simple carril conductor de mensajes. Por tanto, las personas nos comunicamos bajo circunstancias diversas de los variados contextos, pero también somos capaces de construir esos contextos; pero dicha construcción se hace con los demás. De este modo las *conversaciones* se convierten en el medio y la posibilidad de construir nuestro universo (Fried, 2000). El docente debe ser formado en el nuevo paradigma de la comunicación, que se asienta en las siguientes perspectivas (Fried, 2000):

- a) La perspectiva epistémica, que concibe la comunicación y la resolución de conflictos como manera de conocer y hacer.
- b) La perspectiva dialógica, que alude a la co-creación de significados a través de y entre interlocutores. La comunicación es entendida como proceso formativo que se basa en el lenguaje, pero que trasciende a éste.
- c) La perspectiva argumental, que entiende los argumentos como las ventanas por las que las personas perciben el mundo.

d) La perspectiva generativa, que intenta construir futuros posibles. Las acciones comunicativas personales y grupales permiten prefigurar situaciones y su desarrollo, así como los pasos que podrían conducir a ellas.

e) La perspectiva de desempeño o preformativa, que examina la manera como la comunicación facilita y fortalece formas viables de acción, completando la construcción de una realidad prefigurada.

f) La perspectiva narrativa, desde la que la comunicación sería un conjunto de acciones simbólicas que adquieren consecuencia y significado para quienes participan en ella, la crean o la interpretan.

g) La perspectiva transformadora, que alude a cómo, mediante actos comunicativos, los sujetos sociales se reconocen a sí mismos y reconocen a otros como productores de conocimiento y de acciones, siendo protagonistas de las posibles transformaciones.

Por todo ello, consideramos necesaria una formación docente que tenga en cuenta lo anterior, pero también la realidad heterogénea de nuestros alumnos, así como las posibilidades formativas del trabajo colaborativo.

### 3. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO FORMACIÓN DOCENTE Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Una vez adquirida la competencia comunicativa en los docentes, consideramos fundamental el trabajo colaborativo como segundo pilar de una escuela inclusiva en todos los sentidos; un trabajo colaborativo tanto para los docentes como para los alumnos, porque, favorecer las condiciones para que se dé un proceso de colaboración entre docentes y entre los alumnos, se compartan ideas, conceptos y sentimientos; se reflexione sobre las prácticas, los métodos de enseñanza, las formas de evaluación,..., es una buena opción y uno de los primeros pasos a recorrer para construir un centro inclusivo.

Creemos que tiene especial importancia el compromiso profesional de los docentes en la construcción de una escuela inclusiva (Esteve, 2004), lo que supone que deben buscar herramientas que posibiliten una práctica cotidiana democrática y colaborativa. La reflexión sobre la práctica se presenta aquí como una herramienta imprescindible en la formación del profesorado para responder a la filosofía de la educación inclusiva, porque la presencia de alumnos diversos, heterogéneos, demanda cambios curriculares, organizativos y metodológicos, como comentamos anteriormente, pero también cambios en la formación del profesorado, cambios culturales (en lo que se refiere a la cultura escolar de cada centro) y cambios en la política educativa. La escuela inclusiva necesita profesores reflexivos (en el sentido dado a esta expresión por Donald Schön en su clásico libro de 1992, *La Formación de profesionales reflexivos*, capaces de reflexionar no sólo sobre la práctica, sino también de reflexionar sobre la práctica mientras se realiza dicha práctica), críticos, dinamizadores, competentes para trabajar y hacer trabajar colaborativamente.

Por tanto, reflexionar conjuntamente, puede ser un buen remedio para conocer el trabajo, el estado de ánimo, los problemas y posibles soluciones de nuestros compañeros. Por ello, se propone el trabajo colaborativo como formación de futuros y actuales docentes para crear comunidades educativas inclusivas y ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos y profesores. Además, el hecho de trabajar con otros compañeros, no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar la práctica. Y es que las intervenciones educativas requieren del trabajo profesional colectivo, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas. Este trabajo conjunto entre profesionales propicia la adquisición de nuevas habilidades y competencias, técnicas o estrategias para su trabajo, pero demandan encuentros enriquecedores, diálogos fructíferos que les proporcionen buenas herramientas de conocimiento y acción, basadas en la realidad, y que tengan en cuenta también sus motivaciones e inquietudes profesionales.

**Si además de lo anterior, tenemos en cuenta que nuestros docentes trabajan en centros donde lo normal es que se dé la pluriculturalidad, en contextos heterogéneos y diversos, y que en esos contextos hay diferentes profesionales, es ineludible que deban saber trabajar en grupo, trabajar en equipo, colaborativamente, formar un grupo cohesionado en torno a objetivos comunes y desarrollar habilidades sociales y comunicativas. El aprendizaje colaborativo es una buena herramienta didáctica para fomentar la educación inclusiva, entre nuestros docentes, pues, entre otros muchos beneficios, reconoce la diversidad, la heterogeneidad de un grupo como un valor educativo, facilita la formación de profesores de distintas especialidades y disciplinas a trabajar en objetivos comunes, y promueve la construcción de un conocimiento fruto de la reflexión individual y conjunta.**

Por otra parte, el conocimiento surgido de la reflexión crítica entre alumnos de diferentes culturas a través del trabajo colaborativo utiliza gran parte de las estrategias interpretativas para relacionar a las personas y aproximarlas a metas comunes, compartir sentimientos y afectos y dar significado a sus actos, pero debe ir más lejos y propiciar que todo esto pueda llegar a generar un tipo de conocimiento con el que los alumnos de diversas culturas lleguen a ser más competentes, dialógicamente hablando, en la manera de plantear y solucionar los problemas no sólo personales sino también grupales y comunitarios; en definitiva lleguen a ser más críticas. Y, para propiciar ese conocimiento, los futuros profesores deben ser formados en el dominio de estrategias de trabajo colaborativo.

Otra ventaja del trabajo colaborativo es el reparto de la carga cognitiva y afectiva que supone realizar una tarea que requiere esfuerzo mental; así se afianza la idea de que es posible alcanzar objetivos difíciles con la ayuda de todos, se reparte responsabilidad y esfuerzo, se motiva y se eleva la autoestima. En estos casos, la interacción no se reduce a un proceso relacional, sino que se basa en procesos en los que los miembros de un grupo se regulan mutuamente y comparten significados progresivamente. Por tanto, el trabajo colaborativo permite un aprendizaje cara a cara con interacciones

directas; con él se alcanza un nivel más profundo y permanente de comprensión, pensamiento crítico y creativo, a la vez que se forman actitudes positivas hacia los demás y mayores niveles de confianza en el conocimiento y capacidades. Analizar situaciones y plantear alternativas de solución en un mundo altamente complejo exige abordarlas desde distintas perspectivas, capacidades y disciplinas, y esto se puede conseguir con el trabajo colaborativo, con visiones compartidas que exigen desarrollar destrezas intelectuales y afectivas en las que las metas individuales se consigan siempre en el interior de las metas comunes.

**De este modo, el trabajo colaborativo entre el profesorado es una oportunidad para trabajar en grupo de iguales, compartir las experiencias vividas en el aula, analizar las distintas y variadas problemáticas y buscar soluciones junto a los compañeros, a los demás profesores. Aquí ya se estaba marcando el camino a seguir si queremos conseguir una institución educativa inclusiva. Se parte de la base de que el profesorado tiene experiencia y conocimientos válidos para resolver de forma colectiva sus problemas, lo que también supondrá un apoyo indirecto para el trabajo de los alumnos en el aula. Por tanto, el trabajo con estrategias colaborativas no sólo es un procedimiento metodológico recurrente para trabajar la diversidad en el aula, sino que es mucho más, es un elemento educativo imprescindible tanto para los alumnos como para los profesores. En este trabajo se debe potenciar lo que se llama *inteligencia cultural*, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada miembro del grupo aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. Así que todas las ventajas del trabajo colaborativo hacen que se convierta en uno de los ejes centrales del modelo inclusivo.**

En cuanto a las estrategias concretas, una de las que nos acercarán más a la consecución de escuelas inclusivas son las actividades de formación en centros basadas en estudios de casos (Echeita, 2007); y es que no podemos pensar en crear escuelas inclusivas sin la reflexión y el análisis crítico de nuestra práctica diaria, de los casos que nos encontramos en los centros. Partir de la realidad, de problemas concretos y compartirlos con nuestros compañeros para que juntos busquemos soluciones o alternativas es una buena estrategia para pensar nuevas formas de organización y funcionamiento de nuestra práctica diaria, a la vez que establece un vínculo colaborativo entre profesionales

## CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha dejado constancia de que, para construir una escuela inclusiva con carácter intercultural, que tenga en cuenta la heterogeneidad de sus alumnos, hemos de apostar por los procesos comunicativos y, como instrumento metodológico idóneo, por el trabajo colaborativo, pues desde esta metodología se tiene en cuenta los conocimientos previos de los educandos y también sus valores, sus ideas y sentimientos, al tiempo que se valora su diversidad, elemento fundamental porque la diversidad de los alumnos es un valor que refuerza el aprendizaje.

Construir comunidades de aprendizaje, grupos de trabajo colaborativo es trabajar hacia una escuela intercultural, inclusiva, que defiende que todos los alumnos tengan los mismos derechos, las mismas oportunidades, creando espacios para el diálogo entre iguales, espacios de convergencia.

Pero sería contradictorio hablar de trabajo colaborativo de los alumnos en el aula y que, al mismo tiempo, los profesores no trabajasen colaborativamente entre ellos. La práctica llevada a cabo por un educador, unida a la reflexión sobre la misma, va construyendo un saber pedagógico contextual, particular, que enriquece la propia práctica y, además, permite al educador resolver problemas presentes y futuros. Este saber pedagógico está, naturalmente, vinculado a la acción, a la experiencia práctica. Y, como escriben Núñez y Romero (2008, p. 170), “dado que la enseñanza es una actividad intencional (prepositiva), sociocomunicativa (compartida) y reflexiva (crítico-racional), la misma práctica es requerida, desde esta posición, como fuente de saber pedagógico”.

Por ello, hemos visto las ventajas que tiene el trabajo colaborativo como formación docente y como metodología a utilizar para crear las condiciones necesarias, propias del modelo inclusivo: el trabajo en grupos colaborativos permite desarrollar habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, posibilita la mejora de las relaciones entre los profesores del centro y entre los docentes de diferentes centros educativos. Por esta razón, muchos autores (Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Miquel, Parrilla, Rodríguez y Sandoval, 2004), para crear y mantener esa colaboración entre profesionales, consideran necesario crear una red configurando los centros escolares como comunidades de aprendizaje abiertas a la participación de todos, centros donde se den las condiciones necesarias para que los estudiantes colaboren entre ellos, participen las familias y los centros colaboren entre sí.

Por otra parte, hemos afirmado que una escuela inclusiva es aquella que proporciona a sus alumnos vínculos para construir juntos un tipo de educación que los haga más libres, autónomos y responsables. Es una escuela que busca afinidades esenciales para la vida colectiva, teniendo en cuenta la diversidad cultural y presente en sus aulas. De este modo, todo lo que signifique apartar al alumno del grupo de compañeros es negativo a la larga, por ello, cuando se requiera la presencia de otro profesional en el aula ordinaria, éste no sólo entra para ofrecer apoyo a un determinado alumno, sino para todos los alumnos, de tal manera que los estudiantes perciben la entrada de otro profesional no sólo para ayudar a cierto compañero, sino a todos en general. Para ello, anteriormente, los profesores tendrán que haber aprendido a trabajar colaborativamente y haber estudiado casos concretos para dar respuestas a sus alumnos.

Vamos a formar profesores que trabajarán en contextos de diversidad, pero no olvidamos que en los colegios formarán un grupo, heterogéneo y en cierto modo superficial si se quiere, pero si apuestan por la educación inclusiva es ineludible que sepan trabajar en grupo. Por tanto, una de las primeras tareas que debemos acometer es enseñarles a trabajar en equipo, a formar un grupo cohesionado en torno a objetivos comunes. Por tanto, en la formación de

profesores hemos de prestar mucha atención a la capacitación para trabajar en grupo, para desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Creemos que es un aspecto formativo que ha estado un poco olvidado y que ahora se está retomando en la Universidad con la puesta en práctica de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Apostamos por las estrategias de trabajo colaborativo en la formación del profesorado porque les permitirá en el futuro compartir experiencias y construir la propia práctica. Los profesores necesitan del conocimiento académico, naturalmente, pero no necesitan tanto ese conocimiento académico como saber reconducir sus experiencias, siendo conscientes, a su vez, de que su competencia profesional no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida en su práctica profesional; es decir, tienen que aprender a reconstruir el conocimiento que en la práctica elaboran con los alumnos, pero también de los compañeros con los que trabajará en los centros educativos (Escarbajal Frutos, 2009). Y, para ello, es fundamental el trabajo colaborativo.

Así que, lo presentado en esta comunicación intenta expresar la importancia que tiene la formación docente en competencias comunicativas y el trabajo colaborativo, la formación del profesorado y la necesidad de cambiar la organización, el funcionamiento, y los apoyos de los centros educativos, sin olvidarnos de modificar las políticas educativas y ofrecer una educación inclusiva e intercultural para todos.

Y es que la Inclusión, como la Interculturalidad son una “utopía necesaria”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.
- Balboni, P. E. (2004). *Problemi di comunicazione interculturali con allievi stranieri adulti*, <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page-id=383>, 08/03/2004.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barrio, J.A., Ibáñez, A., y Borragán, A. (2010). La dimensión comunicativa de la inteligencia compartida: la experiencia del Aula de Oratoria de la Universidad de Cantabria. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 4, 745-750.
- Brufee, K. (1995). Sharing our toys- Cooperative Learning versus Collaborative Learning. *Change*, Jan/Feb. 12-18.
- Castro, M. M. et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez, y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.

- Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P. y Sandoval, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Epstein, J. L. y Sanders, M.G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. En M.T. Hallinan (Ed.). *Handbook on the Sociology of education*. (pp. 285-306) New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea (en prensa).
- Esteve, J.M. (2004). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2, 299-308.
- Fried, D. (Coord.)(2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- García, A. (2009). Diálogo intercultural. Una introducción. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 17-25). Murcia: Editum.
- Giroux, H. A. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y Kincheloe, J.L. (Coords.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Developmental Laboratory.
- Hoyos, G. (2008). (Ed.). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Martín, L. (2008). Dimensiones principales de la comunicación intercultural. [www.cesdonbosco.com](http://www.cesdonbosco.com), 17/10/2008.
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num1/m-mir/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html) (07/09/2010)
- Núñez, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Pease, A. y Pease, B. (2006). *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona: Amat Editorial.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.),

*Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 59-81). Badajoz: Abecedario.

Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidb d'Afers Internacionals*, 36.

Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.

Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Soler Espiauba, D. (2004). Lo no verbal como un componente más de la lengua, [http://www.ucm.es/info/espculo/ele/com\\_nove.html](http://www.ucm.es/info/espculo/ele/com_nove.html), on line 11/03/2004).



## Profesorado y formación para la convivencia escolar

Blas Bermejo Campos, [bermejo@us.es](mailto:bermejo@us.es), José M<sup>a</sup> Fernández Batanero  
[batanero@us.es](mailto:batanero@us.es)  
Universidad de  
Sevilla

### 1. Introducción y propósito de la investigación.

Este trabajo se contextualiza en el marco de un proyecto denominado “*Estudio para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos privados y privados concertados en la enseñanza obligatoria de Andalucía*”<sup>1</sup>. Nuestro estudio presenta como propósito conocer el nivel y la calidad de la convivencia que existe en los centros educativos andaluces, para poder fomentar entre los docentes la capacidad de planificar actuaciones concretas, y, en consecuencia, mejorar y adecuar la convivencia escolar a la realidad social de la comunidad educativa.

Para comprender los conflictos que se plantean hoy en la escuela, conviene tener en cuenta que la actual revolución tecnológica provoca una serie de cambios contradictorios y paradójicos que obligan a adaptar el aula a esta nueva situación. En esta línea, Díaz Aguado (2004) sostiene que entre los principales retos y paradojas que vive hoy el sistema escolar, y que afectan de una forma especial a la convivencia, caben destacarse los derivados de los cambios en el acceso a la información, educar para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, la lucha contra la exclusión, el reto de la interculturalidad, la prevención de la violencia de género y la prevención de la violencia desde la escuela.

Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar, y su prevención exige romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado hacia la mejora de la convivencia. Así pues, conviene tener en cuenta que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificulten su erradicación, tales como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de

---

<sup>1</sup> Nuestro agradecimiento a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT Andalucía) por la financiación del proyecto titulado “*Estudio para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos privados y privados concertados en la enseñanza obligatoria de Andalucía*”. Referencia: SI: 024/07. El equipo de investigación, además de por los autores, ha estado compuesto por: Cristóbal Ballesteros Regaña, Julio Barroso Osuna, Julio Cabero Almenara, Soledad Domene Martos, Juan Antonio Morales Lozano, Pedro Román Gravan, José Luís Pérez Díez de los Ríos, Rosalía Romero Tena, Oscar Gallego Pérez, Luisa Torres Barzabal, Tomás Cruz Michinina y Manuel Serrano Hidalgo.

tratar la diversidad actuando como si no existiera, o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella.

Aunque las situaciones de conflicto, de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años. Es innegable que han aumentado las dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a lo que, en términos generales, se conoce como disrupción en el aula y a otros nuevos fenómenos que van más allá de ésta. Se trata de acciones con incidencia directa en el trabajo del profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos.

En esta línea, han aparecido conductas de agresión a profesores y también entre compañeros, que adoptan formas muy diversas, desde la agresión psicológica más sutil hasta la física directa, como las provocadas por algunos casos de acoso de graves consecuencias.

Los problemas relacionados con la convivencia en los centros escolares preocupan seriamente a nuestra sociedad. En nuestro contexto, desde el informe del Defensor del Menor del año 2000, donde el problema de convivencia representaba el 27% de la quejas, no se habían hecho públicos datos globales relativos a esta materia.

Entre los factores que se han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La complejidad y variedad de estas variables exige intervenir en diversos ámbitos, si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones, siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema, contribuyen a agravarlo.

Con respecto a la violencia entre iguales, son bastantes y variados los estudios realizados en los últimos diez años en el contexto español, tanto de ámbito nacional como específicos de las correspondientes Comunidades Autónomas (Ortega y Angulo, 1998; AA. VV., 1999; Alonso y otros, 1999; Benito Martín, 2001; García López y otros, 2001; García Correa, Calvo y Marrero, 2002; Avilés, 2002; Serrano e Iborra, 2005; Sáenz y otros, 2005; Oñate y Piñuel, 2005; Ramírez, 2006; Benítez y Justicia, 2006. etc.).

De todos ellos, destacaremos el informe del estudio realizado por Serrano e Iborra (2005: 19) que tenía como objetivo “*detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los Institutos de Secundaria en España*” y comparar la información obtenida con los resultados publicados en 2000 por el Defensor del Pueblo-UNICEF, así como con los procedentes de diversas investigaciones realizadas en algunos países europeos como Noruega, Inglaterra e Italia.

En cuanto al contenido del estudio, las autoras distinguen entre *violencia escolar* y *acoso*, considerando que *violencia escolar* es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al

profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, asimismo, la existencia de diferentes tipos o categorías de violencia escolar, concretamente *maltrato físico*, *maltrato emocional*, *negligencia*, *abuso sexual*, *maltrato económico* y *vandalismo*. Por otro lado, el acoso se produce cuando la violencia escolar es repetitiva y frecuente y tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas.

En concreto, para que pueda hablarse de acoso han de cumplirse los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada; que se sienta excluida; que perciba al agresor como más fuerte; que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado.

Hace ya unos años, y especialmente en los dos últimos, el fenómeno del maltrato por abuso de poder, conocido también como victimización o por los términos anglosajones *bullying* y *mobbing*, viene siendo un tema clásico tanto en los medios de comunicación dirigidos a la población general, como en las revistas científicas especializadas, sobre todo cuando se produce en los centros educativos y tiene lugar entre escolares.

Así, a lo largo de casi tres décadas de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebirse no sólo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales y al incluir nuevos ejemplos de conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas (Bidwell, 1997; Ortega, y Mora-Merchán, 2000; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, y Fernández, 2003; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Cangas, Vázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007). Las investigaciones realizadas en distintos países señalan que el acoso es un fenómeno muy extendido entre los escolares, de tal manera que suele enturbiar el clima relacional entre el alumnado, redundando ello en la calidad de la educación que reciben.

La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la Comunidad Escolar. Su finalidad es la formación para una vida social adulta y la mejora del clima escolar. Debe contribuir a la socialización de las futuras generaciones. En este proceso debe educarse para la convivencia al objeto de conseguir la plena inserción de los jóvenes, y construir así una sociedad plural, de ciudadanos participativos.

En este empeño resulta imprescindible la cooperación de toda la sociedad. La convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y conflictos que se observan en la misma. La mejora de la convivencia en el medio educativo debe enmarcarse dentro de la necesaria mejora de las relaciones existentes entre las diversas personas, grupos e instituciones que conforman la sociedad.

Con independencia de que el conflicto sea algo normal, en toda sociedad libre y democrática es preciso tener en cuenta que el propio sistema escolar genera, por sí mismo, un elevado nivel de presión, imposición y violencia simbólica: asistencia obligatoria (cada vez más prolongada), cumplimiento obligado de tareas, convivencia forzada con personas no

elegidas, aceptación de normas y condiciones de funcionamiento, autoridad y decisiones de los adultos no siempre consensuadas, etc. Pero son las aulas espacios de relaciones humanas, y todas las relaciones tienen un momento de armonía y cooperación, y también su momento de confrontación. Es en este momento donde el tratamiento de los conflictos nos va a propiciar situaciones clave para educar en valores como el diálogo, el respeto y la cooperación, a través de la resolución pacífica de los mismos.

## 2. Encuadre metodológico.

Como ya se ha comentado anteriormente, nuestro estudio pretende conocer el nivel y la calidad de la convivencia en los centros educativos andaluces, para fomentar entre los docentes la capacidad de planificar actuaciones concretas, que mejore y adecue la convivencia escolar a la realidad social de la comunidad educativa en los diferentes planos de relación que presenta.

La metodología de estudio seleccionada es de tipo mixta, en la cual hemos combinado metodología cualitativa y cuantitativa. En opinión de algunos autores, parece que es una opción adecuada en razón del objeto de estudio, entre ellos Martínez (1999: 173), el cual sostiene que en este tipo de investigación: *“se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”*.

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de la información han sido el cuestionario y la entrevista. La versión inicial del cuestionario fue sometida a un proceso de validez y fiabilidad, de la que obtuvimos el cuestionario definitivo. Las dimensiones que se contemplaron en el mismo nos ofrecieron información sobre nueve dimensiones principales: Datos personales; Datos profesionales; Tipología y características del centro; Relaciones interpersonales; Relaciones profesor-profesor; Relaciones profesor-alumno; Relaciones profesor-familia; Técnicas de resolución de conflictos y percepciones sobre la convivencia escolar.

Por un lado, para la validación del cuestionario, es decir, que el instrumento mida lo que tiene que medir, optamos por aplicar la técnica de juicio de expertos. La validación fue realizada mediante un documento anexo al cuestionario, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregadas a ocho especialistas en el área correspondientes a distintas universidades españolas.

Por otro, según Grandes y Abascal (1999), la fiabilidad significa que siempre que se aplique el instrumento a una misma persona dé resultados similares. Pues bien, para ello creímos conveniente la aplicación del método del Alpha de Cronbach, que estima las correlaciones entre todos los ítems de la muestra. Este coeficiente varía entre 0 y 1, y se considera indicador de buena consistencia interna cuando es superior a 0,7. En nuestro caso el Alpha de Cronbach obtenido fue de 0,8603.

El cuestionario definitivo pudo ser consultado en el siguiente sitio web: <http://www.formacionfeteandalucia.com/investigaci3n/cuestionario2>

En los análisis estadísticos cuantitativos realizados en la investigación se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 12.0 bajo Windows. Para la obtención de los resultados, se utilizaron los estadísticos fundamentales en los análisis de descriptivos: frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central. Al tratarse de variables nominales no se vio la necesidad de hacer correlaciones de ningún tipo, ni de Pearson ni de Spearman. Por lo tanto, para completar el estudio se optó por la realización de filtros, que nos permitieran estudiar los datos por separado, y, a su vez, comparar lo manifestado por los encuestados pertenecientes a los diferentes subgrupos. En esta línea, se realizaron estudios filtrando las encuestas según fueran los encuestados hombres o mujeres y según el nivel en el que impartían docencia, primaria o secundaria.

La muestra con la que se trabajó fué la siguiente:

| Provincia | Frec. | %    |
|-----------|-------|------|
| Almería   | 70    | 9,4  |
| Cádiz     | 113   | 15,2 |
| Córdoba   | 122   | 16,4 |
| Granada   | 39    | 5,2  |
| Huelva    | 90    | 12,1 |
| Jaén      | 124   | 16,6 |
| Málaga    | 83    | 11   |
| Sevilla   | 122   | 16,4 |
| Total     | 743   | 100  |

Cuadro 1. Frecuencia y porcentaje de encuestas por provincias.

Como se puede observar, han participado 743 profesores/as de 83 centros educativos, de los cuales 70 han sido de titularidad privada concertada (concierto con la Administración Educativa) y 13 de titularidad privada.

La versión definitiva del protocolo de entrevista contenía las siguientes dimensiones: Datos de identificación del entrevistado; Datos referidos al centro de trabajo; Percepciones sobre distintos factores influyentes en la convivencia escolar; El papel de los medios de comunicación en la imagen de los centros educativos; El carácter de profesión de riesgo de la profesión docente; Responsables de la mejora de las relaciones de convivencia en los centros; El conocimiento que poseen sobre la normativa existente sobre el tema y su opinión al respecto; Los aspectos de la organización de los centros que cambiarían para mejorar estas relaciones; y El papel que deberían jugar la familia y las administraciones en este asunto.

Para la validación del protocolo de entrevistas, se utilizó el método Delphi. La conveniencia de utilizar dicho método, sobre todo para validar opiniones, estriba en el reconocimiento de la superioridad del juicio de grupo sobre el juicio individual (Linstone y Turoff, 1975). Como resultado de esto, se puede observar el crecimiento del conocimiento de un grupo de individuos al estructurar un proceso de comunicación humana en problemas particulares.

Los individuos entrevistados cumplieron los siguientes perfiles:

| Perfil del entrevistado   | Nº de entrevistas | Observaciones  |
|---|-------------------|--|
| Responsables de política sindical relacionados con los sectores implicados en el estudio, así como de formación de profesorado. | 5                 | Representantes de Centros de Profesores, así como Secretarios Sindicales de Enseñanza Privada y de Formación de diferentes Provincias Andaluzas. |
| Responsables de Centros de Enseñanza Privada y Privada Concertada.  | 32                | Directores y/o miembros del equipo directivo de centros de las diferentes provincias andaluzas.  |
| Docentes Universitarios.  | 3                 | De las Facultades de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación.   |
| Total de entrevistas  | 40                |  |

Cuadro 2. Perfiles de los entrevistados.

Para el análisis de contenido, se han seguido las fases siguientes: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación. El programa informático utilizado ha sido el Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

### 3. Análisis de los datos.

A continuación pasaremos al análisis de los datos obtenidos tanto con la aplicación del cuestionario como con la realización de las entrevistas.

Dada la amplitud del cuestionario y la abundancia de datos obtenidos, nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos fundamentales y/o más relevantes.

Mayoritariamente los profesores que han contestado al cuestionario son de sexo femenino (61,9%), siendo el estrato de edad mayoritario el comprendido entre los “40 y 50 años” (35%), seguido de aquellos que se encuentran entre los “30 y 40 años” (32,1%), siendo el menor el representado por los que cuentan con “menos de 20 años” (9,4%).

La mayoría son diplomados (55,3%) y, en menor medida, licenciados (41,5%). El 73,6% son tutores de sus respectivos cursos.

Con relación a la valoración que tiene para ellos una serie de factores en las relaciones de convivencia en los centros educativos, se considera interesante hacerlo sobre cada uno de los factores:

*Falta de recursos humanos.* Este factor es considerado por el profesorado como importante para el buen funcionamiento del centro. Los mayores porcentajes son los que se sitúan en estas condiciones de valoración, es decir, un 35,5% considera como “muy importante” este valor, seguido de la consideración de “importante”, con un 34,1%. La *Falta de recursos materiales y didácticos*, del mismo modo, adquiere importancia para el buen funcionamiento del centro. Si se suman los porcentajes de los que lo consideran “muy

importante” (26,8%) e importante (46,9%), resulta el 70% de los encuestados/as.

*La inestabilidad de la plantilla* no parece ser esencial para el funcionamiento del centro educativo, de tal modo que los porcentajes se dispersan entre un 28,9% que opina que “no afecta” y el 25,3% que les parece “poco importante”. Este dato puede tener sentido dada la característica de los docentes en los colegios privados y privados concertados, en los que no existe, a priori, la consideración de un puesto de trabajo para toda la vida laboral, aspecto asumido por el profesorado.

*Los problemas de aprendizaje de los alumnos* se valoraron en un 43,5% como “importante” y en un 38,5% como “muy importante”, obteniendo porcentajes pequeños las opciones “poco importante” (15,6%) y “no afecta” (2,4%).

*Integración de los alumnos inmigrantes.* Si se agrupan las valoraciones positivas, se puede comprobar que se produce un equilibrio entre los docentes que piensan que este factor puede afectar al clima de convivencia escolar y los que manifiestan que no es un factor decisivo. Esta balanza se desnivela para el factor *La integración de alumnos desfavorecidos*, que, al contrario que para el factor anterior, es considerado por los encuestados/as como un aspecto que influye en el clima de convivencia escolar.

*La falta de participación de las familias* es considerado como un factor decisivo en el funcionamiento de los centros pues lo consideran como “importante” el 43,1% y como “muy importante” el 36,1%. *La comunicación y relación entre el profesorado*, al igual que en el caso anterior, es un factor valorado por el profesorado como elemento a tener en cuenta para el buen clima de convivencia de sus centros. Los porcentajes obtenidos en las diferentes opciones positivas sobre pasa el 73%.

*Absentismo escolar*, en orden de mayor a menor: el 39,3% lo considera como “importante”, el 26,6% como “muy importante”. Por lo tanto, para estos profesores, se puede decir que el absentismo escolar influye en el clima de convivencia de los centros.

*Relaciones del centro con su entorno.* Claramente se puede observar cómo es considerado por los profesores/as encuestados/as un factor determinante también en el clima de convivencia de sus centros.

Con respecto a las *Relaciones interpersonales*, decir que el 41,1% manifiesta que el estatus socioeconómico y cultural de las familias de sus alumnos influye “mucho” en las relaciones interpersonales dentro del centro.

A la luz de los datos obtenidos, efectuando filtros que nos permitieran ver la opinión sólo de los profesores por un lado y de las profesoras por otro, se ha podido constatar que, al igual que cuando estos filtros se hacen por niveles en los que los docentes desempeñan su labor docente (primaria o secundaria) y también por provincias, no existen diferencias significativas en las respuestas.

*Las relaciones de los alumnos con los tutores* son tasadas de manera muy positiva, aumentando el porcentaje que valora como excelentes estas

relaciones (23,9%) y un 67,1% que las valoran como buenas. Sólo un 8,9% y un 0,2% valoran respectivamente como negativas y muy negativas estas relaciones. Igualmente, son valoradas como muy buenas *las relaciones entre los alumnos y los docentes* (72,9%).

En lo referente a *las relaciones profesor-profesor*, y más concretamente con sus compañeros, debemos decir que el 22% las valora como “excelentes” y la mayoría las califica como “buenas” (72,3%). Estas valoraciones son independientes del sexo (hombre-mujer) y del nivel en el que desarrollan su actividad profesional (primaria o secundaria).

Con respecto a *las relaciones profesor-alumno*, destacamos lo siguiente: la causa más grave que da origen al deterioro en la relación profesor-alumno, con bastante diferencia en cuanto a la puntuación obtenida, es cuando “el alumno presente un alto grado de fracaso escolar”. Esta proposición fue elegida por el 79,6% de los/as profesores/as encuestados/as.

Al estudiar sólo lo que opinan los/as profesores/as de Primaria y los de Secundaria, aparece un dato curioso, al menos al contrastarlo con los que se han comentado anteriormente. Resulta llamativo que sean los docentes de Secundaria los que señalen como segunda opción que los familiares deban participar en todas las actividades que se lleven a cabo en el centro.

Al preguntar a los/as docentes encuestados/as sobre la conducta que suelen adoptar los padres de los alumnos cuando se da una situación conflictiva, el porcentaje más elevado de ellos, 32,9%, dice que “tratan de implicarse en las causas del conflicto y ayudan a adoptar una solución”. Conducta que contrasta con la segunda de las más elegidas, ya que el 27% de ellos eligieron la opción primera, manifestando que ante una situación conflictiva la familia “da la razón al alumno ignorando las recomendaciones de los profesores del centro”. La tercera de las conductas más elegida, por el 22,7% de los/as encuestados/as, es la que hace referencia a “echar la culpa a otros alumnos y profesores”. Son pocos los/as profesores/as, el 16%, que dicen que la conducta que suelen tener los familiares de los alumnos ante situaciones conflictivas es la de “acatar la sanción impuesta al alumno sin poner impedimentos”.

Son escasos los profesores (0,2%) que manifiestan “haber sido denunciado ante la dirección y/o Administración Educativa por los familiares, al reprender a un alumno”, un 8,6% ha sufrido esta situación “ocasionalmente” y la mayoría, el 91,2%, “nunca” se ha visto envuelto en situaciones de este tipo. En la misma línea que para el caso anterior, sólo el 0,2% de los encuestados/as “ha sido agredido físicamente por el familiar de un alumno”, el 0,6% lo ha sido “ocasionalmente” y la mayoría el 99,2% “nunca” ha sufrido agresiones. El 7,1% afirma haber recibido amenazas por parte de los familiares de alguno de sus alumnos” frente al 92,9% que “nunca” ha sufrido este tipo de situaciones. Por último, sólo el 0,2% “ha recibido alguna denuncia del juzgado”.

Con relación a las *Percepciones sobre la convivencia escolar*, decir que el 59,1% manifiesta tener conocimiento sobre legislación y actuaciones para la



mejora de la convivencia en los centros escolares, frente al 40,9% que los desconoce.

Es generalizada entre el profesorado la creencia de que en la actualidad la enseñanza se ha convertido en una profesión de riesgo, pensando que la responsabilidad de mejorar esta situación recae en los diferentes estamentos que forman parte de la cultura de los centros.

Respecto de las entrevistas, han sido realizadas a un total de 21 hombres (52,5%) y a 19 mujeres (47,5%), cuestión que deja muy igualada la población en relación a la variable sexo.

La edad de los sujetos se encuentra, en su mayoría, y formando casi el 50% de la población, entre los 40 y 50 años, seguido de los que tienen más de 50 años (23%) y de los que tienen entre 30 y 40 años (22%).

En cuanto a la titulación de los entrevistados, resulta mayoritaria la de los diplomados, seguida de licenciados y por aquellos que poseen el título de Doctor. El 52% de ellos ostenta un cargo directivo frente a un 48% dedicado exclusivamente a sus tareas docentes. Una proporción prácticamente igualada, lo que nos puede dar una visión más completa de los que están implicados en asuntos relacionados con la gestión y dirección de los centros y aquellos otros que dedican el día a día a trabajar en sus aulas.

La valoración de la situación actual cabe calificarla como compleja y multidimensional, donde la razón no debe ser buscada en exclusiva en el contexto puramente escolar. En este sentido, son relevantes las opiniones mostradas por algunos entrevistados:

*“Yo creo que ha cambiado mucho, sobre todo el tipo de problemas que existe. Ahora la cosa es más complicada porque tenemos menos potestad para actuar ante algún problema. Además, los problemas de hoy son muy distintos y suelen ir más allá del niño y de la propia escuela.”* (Entr13).

La situación de violencia varía en función no sólo del nivel, sino también de variables como el contexto social o el entorno familiar. El clima de convivencia en los centros escolares es valorado positivamente por casi la mitad de los entrevistados (49,12%), siendo un 21,5% aquellos que califican la situación actual de preocupante por el aumento de conflictos.

También se han encontrado posibles explicaciones, con relación a la motivación y planificación de la enseñanza, que deberían ser elementos de preocupación ante la situación del clima en los centros educativos, aunque tampoco ésta debe ser calificada como alarmante.

Si, como se ha presentado, la valoración del clima es mayoritariamente positiva para los entrevistados, no se mantiene esta posición cuando se les pregunta sobre la imagen que proyectan los medios de comunicación sobre la violencia en las aulas. En este caso, se produce un fraccionamiento entre aquellos que consideran que la imagen proyectada es real (36.73%) y los que la consideran irreal (32.65%). Pero, en casi todos los casos, se puede encontrar la referencia a la situación general o global de los centros, aunque

difícilmente a la realidad inmediata de los entrevistados, en referencia a esa visión incompleta o fraccionaria que se comentaba con anterioridad.

Por una parte, muestran la realidad de los acontecimientos en relación al ambiente social y político general:

*“Los medios informan de los casos que se dan. El grado de alarma depende de la percepción de cada uno. Los centros educativos no son más que un reflejo de la sociedad actual, con sus aspectos positivos y negativos.”* (Entr17).

O bien se reconoce la “alarmante” situación y se reclaman medidas inmediatas que eviten su expansión:

*“Creo que es real, y de hecho se han visto imágenes gráficas de determinados incidentes. También pienso que, de momento, no es la situación general en todos los centros, pero está claro que dichas situaciones conflictivas y de violencia van en aumento. Por ello, pienso que es el momento oportuno para adoptar las medidas que se consideren oportunas.”* (Entr20).

Pero, por otro lado, se encuentran dos posiciones que aluden a la imagen no real. La primera, la referida a la exageración de los acontecimientos por los medios de comunicación y la segunda, la imagen no real, pero en este caso “corta”, que se ofrece, es decir, la realidad de los centros es aún más complicada de lo que están mostrando. Son manifestaciones de esa realidad compleja y multidimensional a la que hacíamos referencia con anterioridad. Una realidad que es mostrada, en algunos casos, tal vez de forma excesivamente escandalosa. Es, en definitiva, una imagen incompleta de la realidad, tanto por su generalidad como por su casuística.

En este marco de convivencia donde se mueven los centros escolares, hemos de destacar la posición mayoritaria en relación a concebir la enseñanza como una profesión de riesgo, especialmente de riesgo psicológico. En este sentido, destaca la calificación de profesión de riesgo psicológico (30,50%), frente a una caracterización de la profesión docente como de riesgo físico (8,47%). Una situación que conecta con la imagen transmitida por los medios de comunicación. Son estos riesgos o, mejor dicho, agresiones físicas, las que saltan más habitualmente a los medios, siendo, por tanto, situaciones “no muy numerosas” pero llamativas. O, como algunos entrevistados afirman, son situaciones que existen pero no suficientes para calificar como profesión de riesgo a la docencia.

Un aspecto importante a destacar es la sensación de falta de ayuda y apoyo que, ya sea en el marco global de convivencia social o escolar, surge y conecta con la multidimensionalidad del problema actual y de la acción educativa.

A pesar de la escasa relevancia de los elementos internos del centro como agentes de cambio para la mejora de la situación de convivencia escolar, los entrevistados hacen referencia a las posibles mejoras que podrían introducirse en los centros como claves para la resolución de conflictos. Entre

los cambios organizativos propuestos destacan, con igual porcentaje de respuesta (16,66%), la autoridad de los profesores, el conjunto de ámbitos y las aulas de convivencia. Respecto al primero de ellos, se encuentra una diversidad de afirmaciones que, con varios matices, vienen a insistir en la necesidad de revalorizar la autoridad del profesorado:

*“Mejorar la actuación directa del profesor, que éste pudiera castigar al alumno con la expulsión sin pasar por un consejo escolar.” (Entr28).*

*“Principalmente incentivar la potestad del profesorado ante el alumno y la familia.” (Entr12).*

Se puede señalar, como una intervención eminentemente organizativa, la promoción de las denominadas aulas de convivencia, tal y como nos muestran algunos entrevistados, con sus respectivas dotaciones de recursos, especialmente humanos:

*“Yo pondría Aulas de Convivencia Escolar, con más horas de profesores en tal Aula, pero hay que ponerlo en Primaria en lugar de las expulsiones, esto funcionaría. También la contratación por parte de la Administración de otro profesor como apoyo de esta Aula de Convivencia.” (Entr14).*

Otro de los cambios organizativos propuesto, como posible mejora que podría introducirse en los centros, vuelve a mostrarnos el carácter multidimensional y globalizador del problema de la convivencia, como se ha comentado con anterioridad:

*“Yo creo que principalmente más que en los centros escolares, siempre se está enfocando todo que parece que el culpable es el centro escolar. Y como antes he dicho, la educación de un niño no es solamente o exclusivamente de cuatro paredes, una pizarra y un profesor delante, sino que hay mucha gente detrás para que eso, en ese momento que es cuando puede producirse ese conflicto o no producirse un conflicto, pues creo que hay que intermediar en muchos otros ámbitos.” (Entr2).*

Estamos ante la necesidad de definir y promover las relaciones entre los agentes educativos, entre los miembros de la comunidad educativa. Y, de forma muy particular, creemos que es urgente la mejora de las relaciones de la familia y el centro educativo, como los dos máximos responsables de la formación de los estudiantes.

En esta línea, se puede destacar la necesidad de apoyar desde la familia las actividades de los estudiantes, implicándose en su quehacer:

*“Desde la familia, facilitando la integración de sus hijos en estas actividades, compartiéndolas con ellos en ocasiones, potenciando el diálogo en el seno familiar, como punto de transmisión de valores democráticos, de tolerancia, etc.” (Entr36).*

Pero también, en otros casos, será necesaria una intervención más directa, promoviendo la intervención familiar, el apoyo a las familias o el desarrollo de las escuelas de padres. Sin duda, elementos importantes para facilitar la acción educativa que desde la familia debe desarrollarse de forma coordinada con el centro educativo:

*“En muchísimos de estos casos, hay que empezar por educar a los padres/madres de este tipo de alumnos. Estos niños sufren trastornos emocionales, en muchos casos como consecuencia de lo que viven en su familia, en su casa. Habrá que mencionarles sus cualidades positivas. Enfrentarlos a acusaciones no les ayuda a superar esos trastornos...”* (Entr22).

Como mejora del contexto social, se apunta el papel que ha de desempeñar la Administración (21,73%) y, especialmente, a través del reconocimiento y dignificación de la función docente. De nuevo vuelve a resaltarse otra clave de la realidad para la convivencia en los centros educativos, la imagen social del profesor.

#### **4. Conclusiones.**

Los datos resultantes -descritos en el apartado anterior-, permiten llegar a algunas conclusiones relevantes con respecto a nuestro objetivo general que pretendíamos alcanzar. En este sentido, decir que los resultados obtenidos son en algunos aspectos similares a otros estudios realizados en centros públicos, mientras que en otros difieren significativamente.

En primer lugar, los resultados permiten observar que la gran mayoría de los alumnos se sienten bien tratados por sus profesores, aunque las relaciones tienden a empeorar a medida que aumenta la edad. Un aspecto a destacar en nuestro estudio es la escasa existencia de enfrentamiento entre alumnos o grupos de alumnos y el profesor, de ahí que se puede afirmar que no es una situación que se manifieste “regularmente” en los centros estudiados y mucho menos de manera continuada. Esta conclusión, difiere de otros estudios realizados en centros de titularidad pública (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Sindic de Greuges, 2006; Aramendi y Ayerbe, 2007; Navarro, 2007) donde se pone de manifiesto un mayor aumento de dichos enfrentamientos. En las relaciones profesor-alumno, se identifican cinco causas que manifiestan diferentes niveles a la hora de empeorar la convivencia escolar. Las causas que originan mayor deterioro en orden de importancia son: el alto grado de fracaso escolar por parte del alumno; la no aceptación por parte de sus compañeros; las dificultades de aprendizaje. Un aspecto curioso a destacar es la preocupación, un tanto peculiar, por el hecho de que “el alumno tenga dotes de líder” ya que terminaría haciendo más difícil la convivencia entre profesores y alumnos.

En segundo lugar, consideramos importante destacar que existe una correlación directa entre alumnos/as que han repetido en alguna ocasión con las manifestaciones de conductas conflictivas en las aulas, tales como las agresiones a los compañeros/as, insultos a profesores/as, faltas injustificadas al centro, hurtos a propiedades de alumnos/as y profesores/as.

En tercer lugar, en referencia a las “relaciones con sus compañeros”, se puede decir de forma general que son buenas. Estas valoraciones son independientes del sexo (hombre-mujer) y del nivel en el que desarrollan su actividad profesional (primaria o secundaria).

También son valoradas muy positivamente las relaciones de los alumnos respecto a los otros agentes que intervienen directamente en los diferentes procesos de la vida de un centro, especialmente las relaciones con los propios “compañeros de clase”, las relaciones de los alumnos con los “tutores” y las relaciones entre los alumnos y los “maestros y/o profesores del centro”.

Se pone de manifiesto la necesidad de escuchar las demandas y quejas de los alumnos, pues de lo contrario ello será un factor que limitará la convivencia con el alumnado. La adopción de un papel igualitario, por parte del profesor respecto a sus alumnos, puede llegar a causar el mismo efecto.

En cuarto lugar, con respecto a las relaciones de convivencia en los centros educativos, se considera que la falta de recursos humanos y materiales son factores que influyen en el deterioro de dicha convivencia; por el contrario, es un hecho a resaltar el que no se considera un factor esencial la inestabilidad de la plantilla docente.

En quinto lugar, existe una opinión generalizada, por parte del profesorado, de un ligero aumento de los conflictos escolares en los últimos años, y que éstos vienen determinados en gran parte por el estatus socioeconómico y cultural de la familia de los alumnos.

El profesorado es consciente de que el problema de la convivencia no es unidireccional, sino que hay que afrontarlo desde una perspectiva multidimensional y globalizadora, donde uno de los aspectos a destacar, y que podría prevenir determinados conflictos, sería la de revalorizar la autoridad del profesor.

En sexto lugar, la conducta que con mayor frecuencia se reproduce en los alumnos es la de propinar “insultos y/o gritos”, seguida de las “descalificaciones públicas”, “ridiculizar al compañero delante del resto de los alumnos”, las “amenazas” y las “agresiones físicas”. Las que menos se manifiestan en los alumnos son el “acoso” o las “sustracciones contra la propiedad personal”.

En séptimo lugar, es una opinión generalizada que la imagen que proyectan los medios de comunicación sobre la violencia en las aulas es en muchos casos puntual y exagerada. El hecho de que las escuelas estén apareciendo más a menudo en las páginas de sucesos de los periódicos que en la sección de educación y cultura está preocupando seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa. En efecto, los episodios de violencia en los centros educativos parecen tener una gran capacidad de atraer la atención pública, causando lo que hoy día se ha dado en denominar una alta “alarma social”.

La situación de violencia varía en función no sólo del nivel, sino también de variables como el contexto social o el entorno familiar.

En octavo lugar, y en contra de lo que se podría pensar, la conducta que suelen adoptar los padres ante una situación conflictiva es de implicación y de ayuda para adoptar una solución. En este sentido, la mayoría de los/as encuestados/as han manifestado no haberse visto nunca envueltos en la situación de citar a un familiar o representante legal y que éste no se haya presentado. Los insultos públicos de un familiar del alumno no se suelen producir, siendo su incidencia prácticamente nula. Destacar también que la gran mayoría de los docentes nunca han estado implicados en situaciones límite como agresiones físicas, amenazas o recibir denuncias del juzgado por parte de los familiares de sus alumnos. Así pues, podemos afirmar que los resultados de este trabajo indican que existe una tendencia creciente a resolver los conflictos de convivencia en el ámbito del propio centro educativo y, asimismo, que se mantiene una buena relación con las familias en el proceso de detección y resolución de los conflictos.

En noveno lugar, por lo que respecta a las técnicas de resolución de conflictos, es importante resaltar la inexistencia en los centros de la figura del mediador escolar.

Entre los métodos de prevención de conflictos, se indican por orden de prioridad los siguientes:

- a) Medidas de carácter organizativo que posibiliten la adecuada vigilancia de los espacios y tiempos considerados de riesgo.
- b) Actividades encaminadas a facilitar la integración y la participación del alumnado.
- c) Actividades dirigidas a favorecer la relación de las familias y el centro.
- d) Actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en la igualdad entre hombres y mujeres.

En décimo lugar, en este marco de convivencia donde se mueven estos centros escolares, se destaca la posición mayoritaria en relación a concebir la enseñanza como una profesión de riesgo. A pesar de que la mayoría de los/as profesores/as encuestados/as valoran como bueno el clima de convivencia de sus centros, sin embargo, también manifiestan que en la actualidad la enseñanza se ha convertido en una profesión de riesgo para el docente a tres niveles: físico, psicológico y social. Un aspecto importante a destacar, en este sentido, es la sensación de falta de ayuda y apoyo que, ya sea en el marco global de convivencia social o escolar, surge y conecta con la multidimensionalidad del problema actual y de la acción educativa.

Una de las principales causas que se le atribuyen a esta situación guarda relación con el problema generalizado de falta de convivencia que se da en los centros educativos, lo que en opinión del profesorado constituye una responsabilidad compartida por los diferentes estamentos que forman parte de la cultura de los centros: padres, administraciones e instituciones públicas, los equipos de dirección, además de las organizaciones sindicales y patronales. Ello viene a corroborar lo que se ha venido comentando, es decir, que el buen clima de convivencia escolar en un centro educativo es tarea compartida por todos y que, por tanto, todos deben aportar su "granito de arena" para que las distintas relaciones que se den en él favorezcan su buen funcionamiento.

## 5. Recomendaciones.

Teniendo como referencia todo lo anterior, nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de definir y promover las relaciones entre los agentes educativos, entre los miembros de la comunidad educativa y, de forma muy particular, la mejora de las relaciones entre la familia y el centro educativo, como los dos máximos responsables de la formación de los estudiantes. En este sentido, será necesaria una intervención más directa promoviendo la intervención familiar, el apoyo a las familias o el desarrollo de las escuelas de padres. Sin duda, elementos importantes para facilitar la acción educativa que desde la familia debe desarrollarse de forma coordinada con el centro educativo.

Incentivar la resolución de los conflictos en el ámbito interno de los centros educativos, dotándolos de los recursos y medios necesarios para ello, e incentivando y promoviendo la participación de los propios alumnos y de sus familias en los mecanismos de prevención y de intervención, donde la figura del mediador escolar sea una realidad en todos los centros educativos.

Favorecer la adquisición por parte del alumnado y en el proceso educativo de estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal que ayuden a evitar procesos que generen conflictos.

Finalmente, conviene hacer una llamada de atención a administraciones e instituciones relacionadas con la educación, y también a los medios de comunicación, a fin de que extremen el ejercicio de su responsabilidad a la hora de presentar y difundir datos relacionados con la violencia escolar, evitando la generación de estados de preocupación o alarma social entre los ciudadanos, que en ningún caso benefician el buen desenvolvimiento del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1999). *Informe del defensor del Pueblo sobre violencia escolar*.
- Alonso, G. y otros, (1999). *Guía de supervisión de las relaciones de convivencia y disciplina en los centros*. Principado de Asturias: Servicio de Inspección y Servicios.
- Aramendi, P., y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Avilés, J. M. (2002). *La violencia entre iguales en la educación secundaria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Universidad de Valladolid, Tesis Doctoral Inédita.
- Benítez, J. L. y Justicia F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, nº 9, vol (2), 151-170.
- Benito Martínez, J. (2001). *La educación para la convivencia y la paz*. DM: Murcia.
- Bidwell, N. (1997). *The nature and prevalence of bullying in elementary schools: a summary of a master's thesis*. Regina: Saskatchewan. Research Report 97-06 Saskatchewan. School Trustees Association.

- Cangas, A. J., Vázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de Secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- García Correa, A.; Calvo Hernando, P. y Marrero Rodriguez, G. (2002). "Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- García López, R. y otros (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L'Ullal Edicions
- Grandes, I. y Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing: ESIC*
- HigginS, A. (1991). The Just Community Approach to Moral Education. Evolution of the Idea and Recent Findings", en W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Volume 3: Application. Hillsdale: N.J.: L.E.A.
- Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Mendoza, B. (2005). *La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense. Informe de Investigación inédito.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: U.K Blackwell.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe sobre violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, educación secundaria y bachiller*. Madrid: IDEA.
- Ortega R. y Angulo, J. C. (1998). "Violencia escolar: su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía". *Revista de Estudios de la Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. (2003). "El Proyecto antiviolencia escolar: Andave". *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 37, 17-23.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/15887303.pdf>.
- Sáenz, T. y otros (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Serrano, A. e Iborra, M. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía.



SINDIC DE GREUGES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos. Informe especial*. Extraído el 22 de noviembre de 2008, de [http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f\\_c.htm](http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f_c.htm).

Torrego, J. C. y Morero, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

## Interculturalidad y formación del profesorado

Xavier besalú, Departamento de Pedagogía, Universidad de Girona  
[xavier.besalu@udg.edu](mailto:xavier.besalu@udg.edu)

### Introducción

Es mucho lo que se ha escrito sobre formación de profesorado e interculturalidad. Una de las aportaciones más sólidas y fundamentadas, fruto de la investigación a pie de obra, es la de Bartolomé<sup>2</sup>, que sugiere cuatro tipos de necesidades formativas del profesorado en relación a la Educación Intercultural: las surgidas de la complejidad del hecho multicultural en nuestra sociedad actual, lo que exige la comprensión de sus dimensiones sociales y políticas y de las respuestas dadas en distintos contextos (minorías étnicas, movimientos migratorios, marginación...); las que emergen del posicionamiento que el profesorado adopta ante el hecho multicultural (currículum oculto, autorreflexión, formación sociopolítica...); las que provienen del desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción intercultural (vivencia de situaciones dilemáticas, conocimiento de algunos elementos claves de las distintas culturas...); y las que surgen de la adquisición de competencias pedagógicas para contribuir desde la escuela a un proyecto educativo intercultural (competencias diagnósticas, competencia para elaborar diseños curriculares que integren la dimensión intercultural en las distintas materias y actividades curriculares, para construir ambientes que propicien el aprendizaje significativo, técnicas de aprendizaje cooperativo, una acción tutorial que facilite la construcción identitaria, y competencias para potenciar una buena relación de la escuela con las familias y con la comunidad de referencia.

Desde nuestra óptica, esos serían los elementos fundamentales de dicha formación:

### ***Un cuadro amplio y crítico de análisis,***

que permita examinar críticamente los fundamentos teóricos de la interculturalidad. Según Ouellet<sup>3</sup>, los educadores deberían trabajar cinco grandes ejes para poder situar los desafíos del pluralismo cultural en el marco de las grandes transformaciones de las sociedades postmodernas: Cultura, etnicidad e identidad; Los obstáculos a las relaciones interculturales (estereotipos, prejuicios, discriminaciones, xenofobia, racismo); La igualdad de oportunidades (dinámicas de exclusión y de marginación); Nación, estado, comunidad (liberalismo, comunitarismo, democracia, ciudadanía, desarrollo, modernización); Modelos de gestión de la diversidad cultural (asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo). En síntesis, el objetivo buscado es ayudar a los estudiantes a redefinir sus percepciones en torno a los desafíos del

<sup>2</sup> Bartolomé, M., 1995, *La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio*, Revista de Educación 307, págs. 75-125

<sup>3</sup> Ouellet, F., 1997, *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle?* Florencia: Universidad de Florencia (documento policopiado)

pluralismo social y cultural, y a hacerles más conscientes de los efectos perversos de las iniciativas centradas en

los particularismos y en la descripción de los distintos universos culturales. Se trata, además, de provocar el análisis, la revisión y el cambio de las propias creencias y actitudes, de tomar conciencia de la propia identidad y de la variedad de las propias identificaciones, de la diversidad interna del propio entorno cultural.

### ***Repensar las propias ideas, creencias, percepciones y actitudes***

sobre personas, países, grupos sociales. Todos los adultos poseemos conocimientos y creencias consolidados sobre lo social y sobre lo cultural; fruto de la socialización, la escolarización y la propia experiencia vital percibimos e interpretamos la realidad desde una determinada óptica. Se trataría de emprender, en palabras de Marcelo<sup>4</sup> un verdadero proceso de resocialización, promoviendo reflexiones y debates que pongan en crisis estas ideas previas y promuevan, cuando sea necesario, el cambio de actitudes, más que la acumulación de conocimientos. Estrategias útiles al respecto son: los estudios autobiográficos sobre el propio pensamiento, historia e identidad; trabajar textos, en todas las disciplinas, que aporten perspectivas distintas a las habituales; estudios de caso, que permiten una reflexión en un ambiente de bajo riesgo y proporcionan experiencia vicaria; supervisión experta de prácticas de observación y en centros educativos, que ofrecen la posibilidad de convertirse en verdaderos procesos de investigación en la acción o de realizar pequeños estudios etnográficos o curriculares...

### ***Una formación cultural sólida y un compromiso con la actualidad:***

la formación del profesorado debe garantizar una cultura científica, tecnológica y humanística suficiente. Es preciso que el profesorado tenga conciencia de las condiciones del mundo actual, que posea el bagaje necesario para comprender críticamente las informaciones que suministran los medios de comunicación. El objetivo es sentirse parte de todo lo humano y lo planetario, de ver el mundo como una comunidad de pueblos más que como una suma de Estados, y de trabajar en el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, de construir un mundo habitable. En esta línea, los medios de comunicación, en general, constituyen una herramienta insustituible para saber lo que está pasando en el mundo, aquí y ahora, para –con los medios de que disponemos– aprender a deconstruir las percepciones de los grupos dominantes y los tópicos occidentalocéntricos, para la reflexión, el debate y la acción.

La Biblioteca Básica del Profesorado, que anualmente publica la revista Cuadernos de Pedagogía, tuvo por tema, el año 1997, “Educar en sociedades pluriculturales”<sup>5</sup>. El objetivo de la colección es proporcionar herramientas al profesorado y, en este caso, se convierte en un verdadero programa de

---

<sup>4</sup> Marcelo, C., 1992, “Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado”, En: Autoría Compartida, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, págs. 501-535

<sup>5</sup> Besalú, X. (coord.), 2007, *Educar en sociedades pluriculturales*, Barcelona: Wolters Kluwer

autoformación del profesorado en interculturalidad, estructurada en diez capítulos, cada uno de los cuales ofrece la información y las referencias bibliográficas imprescindibles para profundizar en los temas propuestos. Son los siguientes:

- Otros pueblos, religiones e identidades: un acercamiento a distintas áreas sociopolíticas del mundo, a distintos sistemas de creencias.
- Migraciones y ciudadanía: tiene por objeto la inmigración y la incorporación plena del “otro” en las sociedades receptoras.
- Desigualdad y exclusión social: incorpora la dimensión de clase porque, a menudo, la discriminación étnica y la socioeconómica se ceban en las mismas personas y grupos.
- Etnocentrismo, xenofobia, racismo: advierte de que el combate contra el racismo no puede hacerse a cañonazos, puesto que las causas y los contextos donde se produce son bastante impermeables a las proclamas moralistas.
- Gestión de la diversidad cultural: los distintos abordajes existentes, desde la teoría y desde la práctica, en la sociedad en general y en la escuela en particular.
- Currículo intercultural (I: teoría y II: práctica): trata de introducir claridad y coherencia en las decisiones curriculares; otorga una dimensión política y transformadora al trabajo educativo; y da cuenta de múltiples materiales, recursos y estrategias bien diseñadas y útiles para incorporar a la práctica educativa la mirada intercultural.
- Lenguas: competencias lingüísticas de los educandos y aprendizaje de las lenguas oficiales por parte del alumnado alófono.
- Población de origen extranjero: aborda las relaciones de los educadores con las familias del alumnado y las posibilidades educativas del tiempo libre.
- Mediación intercultural: la cultura de la mediación para prevenir, gestionar y resolver los conflictos.

### **Una asignatura optativa (“Educación intercultural y escuela”) con estudiantes de Magisterio**

Desde 1994, la Universidad de Girona ofrece a los estudiantes de segundo y tercer curso de Magisterio de todas las especialidades una asignatura optativa, denominada *Educación intercultural y escuela*. De 4,5 créditos (45 horas de clase). Desde sus inicios y hasta éste (2010-2011), que será su último curso, el responsable ha sido quien suscribe esta comunicación. Objetivos, contenidos, metodología y actividades han ido cambiando con los años<sup>6</sup>, pero desde luego ha habido una línea de continuidad plenamente consolidada. Lo que se expondrá a continuación se refiere exclusivamente al curso pasado 2009-2010.

#### **Programa**

---

<sup>6</sup> Besalú, X., 2004, “La formación inicial en interculturalidad”, En: Autoría Compartida, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid: Los Libros de la Catarata, págs. 49-92

El programa propone 5 objetivos generales: *Tomar conciencia de las creencias, prejuicios y actitudes propias hacia la diversidad cultural y reconstruirlos sobre nuevas bases; Conocer los fundamentos teóricos y prácticos de la educación intercultural; Conocer el fenómeno de las migraciones y a la problemática política, social, económica, cultural y escolar de las personas inmigradas; Prepararse para intervenir de manera coherente, eficaz y justa en la práctica educativa intercultural; y Contactar con las realidades y proyectos de educación intercultural en Cataluña.*

Los contenidos se presentan en 3 bloques: *Fundamentos de la educación intercultural (migraciones, cultura, identidades, diversidad cultural, racismo); Educación intercultural (educación en valores el currículum como selección de cultural, estrategias metodológicas y organizativas, recursos); Escuela y diversidad cultural (aulas de acogida, centros acogedores, planes educativos de entorno, proyectos de convivencia; actitudes, creencias y formación del profesorado).*

Metodología: se afirma explícitamente que la asignatura tendrá un carácter teórico-práctico, puesto que la dinámica de la clase girará en torno al debate colectivo y en pequeño grupo; por ello es imprescindible la asistencia y la participación (aunque para los estudiantes que se matriculen en esta asignatura y no puedan asistir a ella, se ha diseñado un programa alternativo). El profesor será el encargado de introducir los diversos temas que configuran el programa, de presentar los materiales y textos que se deberán trabajar, de moderar y ordenar los debates, de estimular la participación de todos y de velar por la calidad de los aprendizajes. Además, asumirá el compromiso de enviar, como mínimo, un mensaje semanal por correo electrónico a todos los estudiantes sobre el desarrollo del curso. Éste, en la práctica avanzará no a partir de los tres bloques de contenido, sino de dos Dossiers de textos, que son los que proporcionarán las informaciones, argumentos e interrogantes que alimentarán el análisis y la discusión en el aula. Por este motivo se pide a los estudiantes un trabajo previo de lectura y estudio de cada uno de los textos para así poder participar con conocimiento de causa y, al fin, poder sistematizar adecuadamente las ideas trabajadas.

El primero de estos Dossiers constaba de 6 documentos: *Diez notas sobre inmigración* (L. Cachón); *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas* (G. Baumann); *Más allá de una educación para inmigrantes* (X. Besalú); *Interculturalidad y currículum* (X. Besalú); *Educación y conflictos interculturales* (J. Canimas y F. Carbonell); *Lengua, escuela e inmigración: un debate abierto* (I. Vila, C. Siqués y T. Roig). El segundo Dossier contenía diversos documentos oficiales de la Consejería de Educación de la Generalitat catalana<sup>7</sup>: *Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural; Aulas de acogida; Planes educativos de entorno; Cohesión social y convivencia. Herramientas para Coordinadores LIC de centro; y Proyecto de convivencia y éxito educativo.*

En cuanto a la evaluación, las tareas a realizar fueron tres: la lectura de un libro a seleccionar entre un amplio listado propuesto por el profesor (seguida de un diálogo con el profesor y de un comentario público en clase); una entrevista, en

<sup>7</sup> Consultables en: [www.xtec.cat/lic](http://www.xtec.cat/lic)

pequeño grupo, a una persona nacida en el extranjero y que haya conocido en primera persona los sistemas educativos de su país de origen y de España; y unas breves monografías individuales, esencialmente reflexivas, que cerrarán el trabajo iniciado con la lectura de los documentos de los Dossiers. En la práctica, las tareas han sido algunas más: una dinámica de presentación personal; la presentación oral y por escrito de una noticia de actualidad relacionada con la interculturalidad; una carta dirigida a F. Carbonell, que compartió con nosotros, en calidad de experto, una tarde de clase; la proyección del film *East is East* (D. O'Donell, 1999) y diversos vídeos sobre inmigración; la presentación voluntaria y oral de temas de actualidad desafiantes y controvertidos relacionados con la interculturalidad (la muerte de C. Lévi-Strauss; el referéndum sobre los minaretes en Suiza; la protesta de unos estudiantes del instituto de Mollerussa –Lleida- en contra del velo islámico; una exposición sobre religiones en Barcelona; una manifestación islamista en Londres; la protagonista “negra” de la nueva película de Disney; el debate sobre la identidad promovido por el gobierno francés; el crucifijo en las aulas; etc.); y una evaluación anónima del curso (sobre el programa, las clases, el profesor, el grupo-clase, sobre uno mismo, sobre los Dossiers y sobre los distintos trabajos y actividades realizados).

Finalmente, el programa contenía una bibliografía básica, que incluía algunos manuales<sup>8</sup>, tres colecciones interesantes: *Caixa d'eines* (de la Consejería de Educación de la Generalitat catalana); *Cuadernos de Educación Intercultural* (del Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata); y *Conciutadania intercultural* (de la Fundació Jaume Bofill y Eumo), y algunas páginas web esenciales, por ejemplo: [www.educacion.es/creade](http://www.educacion.es/creade); [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org); [www.xtec.cat/lic](http://www.xtec.cat/lic); [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat); y [www.lei.ugr.es/cddi](http://www.lei.ugr.es/cddi).

### **Actividades**

Trataré a continuación de ilustrar algunas de las tareas citadas, acompañándolas, en algunos casos, de la valoración realizada por los propios estudiantes:

La dinámica de presentación se inició con la confección de un documento escrito de una página donde, además de los datos de identificación, se hiciera referencia a una historia o anécdota personal que el alumno/a quisiera dar a conocer (relacionada o no con la interculturalidad) y un objeto, personaje, canción, libro o película... que dijera algo de sí mismos o que tuviera un significado especial para ellos. Más adelante se presentarían oralmente, sin papel, para después “dejarse preguntar” por el resto de compañeros: cada día procurábamos hacer algunas presentaciones, pero dado el número de

<sup>8</sup> X. Besalú, 2002, *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Síntesis

X. Besalú - J. Tort, 2009, *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, Sevilla: Mad

M.A. Essomba, 2008, *La gestión de la diversidad cultural en las escuelas*, Barcelona: Graó

T. Fernández - J.G. Molina, 2005, *Multiculturalidad y educación. Teoría, ámbitos, prácticas*, Madrid: Alianza

S. Marquès - J.M. Palaudàrias, 2001, *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a desposta*, Girona: Ajuntament de Girona

estudiantes la cosa se alargó más de lo previsto. He aquí, a título de muestra algunas historias personales: un Erasmus en Chipre; un viaje a la India; una noche en el aeropuerto; Navidades en casa de los abuelos; niños en una actividad de verano; prácticas en una escuela; la vida en un grupo scout; en un parque de atracciones de Madrid; la convivencia con un niño sahariano... Y algunas identificaciones: *Se'm moren les plantes* (canción de Mazoni); *Llença't* (canción de Lax'N'Busto); *Parlem de tu* (poema de M. Martí Pol); *Andalucía*; *Los colores de las cosas*; *La vida es bella* (film de R. Begnini); *El niño del pijama de rayas* (novela de J. Boyne); *Una abeja*; *Lost in translation* (film de S. Coppola); *Mi vida sin mí* (film de I. Coixet)... Y algunas valoraciones al respecto: *Las presentaciones ayudaron a crear un buen clima... He podido comprobar que se pueden saber muchas cosas de la personalidad de la gente al conocer qué cosas le gustan o a través de alguna anécdota... Me ha parecido genial la forma de hacer las presentaciones... Se han alargado en exceso... Han servido para aumentar la confianza entre nosotros, para realizar un buen proceso de acogida y para comprender que la interculturalidad no sólo se da en el exterior o se refiere exclusivamente a los extranjeros, sino que se da entre nosotros mismos.*

Sobre los libros leídos, comentados y presentados en clase:

*Diversitat i integració* (M. Delgado): *Me ha impresionado porque analiza con mucha claridad hechos tan complejos como la inmigración, la identidad y el racismo en Cataluña. Incita a reflexionar sobre muchas ideas prefijadas y prejuicios, que desmonta con rotundidad y de forma indiscutible sin dejar, pero, el regusto amargo de la culpabilidad por haber pensado lo que pensabas antes de leerlo... Ahora soy consciente de que el tema de la cultura es más complejo y controvertido de lo que creía y eso me lleva a intentar no caer en las simplificaciones que cometía antes... (E.V.).*

*África en el horizonte* (E. Echart y A. Santamaría): *Estamos ante uno de los libros que más me han ayudado a ver el mundo desde otro punto de vista. He podido comprobar la desinformación que tenemos sobre África y de la injusticia que eso supone. También me ha provocado un cierto vacío y algunas dudas sobre cosas en las que creo: soy profundamente atea, creo en aquello que es demostrable, me gusta el progreso... (C.O.).*

*Desh Pradesh. Els panjabis de l'Índia a les comarques gironines* (A. Farjas): *Con la lectura del libro he experimentado un sentimiento de comprensión más pronunciado que antes hacia este colectivo, pero también me ha provocado un sentimiento de preocupación por el hecho de que, según el libro, los panjabis son un pueblo mucho más encerrado en sí mismo de lo que yo creía... (C.H.).*

*Jo també sóc catalana* (N. El Hachmi): *Este libro me ha servido para entender mejor la cultura musulmana y para ver que no somos tan distintos... Leyendo este libro también me he sentido identificada pues yo nací en Jerez de la Frontera (Cádiz) y vine muy pequeña a Cataluña... Se refiere a distintos aspectos de la vida cotidiana de los inmigrantes y nos ayuda a reflexionar y a cambiar nuestros pensamientos sobre su vida y sobre algunos de nuestros prejuicios... (L.B.).*

*El niño del Chaâba* (A. Begag): *Me ha sorprendido la forma de ver la vida de este niño, que se cree inferior simplemente por ser un argelino que vive en una*

*sociedad moderna como la francesa. Siente que sus orígenes son la causa de sus problemas... (S.C.).*

*Sobre la mutilación genital femenina y otros demonios (M.C. Álvarez): Sigo opinando que esta práctica debería ser abolida, pero entiendo también que es preciso conocer las razones de estos rituales... Me ha sorprendido comprobar que yo misma he sido una ignorante puesto que relacionaba esta práctica con el Islam... Uno de los aspectos que más me ha sorprendido del libro es la reflexión que hace sobre la circuncisión masculina (M.C.).*

*Els altres catalans del segle XXI (F. Candel y J.M. Cuenca): Considerar a los inmigrantes como un gran problema, pensar que ellos son portadores de violencia y robos... relacionarlos con el mundo de las drogas... es un error... Me ha gustado la manera como se ha escrito, en primera persona y a través de distintas experiencias personales... (A.C.).*

*Otros libros leídos: Las identidades asesinas (A. Maalouf); Diversitat, racisme i violència (C. Serra); Obertura a l'Islam (D. Bramon); Buscando desesperadamente el paraíso (Z. Sardar); Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura (G. Jover); Amkul·lel, el nen ful (A. Hampâté Bâ); Sueños africanos para una escuela catalana (T. San Román); Aulas de colores y sueños (Z. Caballero).*

Las entrevistas realizadas han sido once: 9 mujeres y 2 varones de entre 19 años, la más joven, y 30 la mayor. Lina y Constantin, nacidos en Rumania; Tamara y Daniela en México; Natalie y Ann-Christin en Alemania; Lisa en Flandes (Bélgica); Walteir en Brasil; Lucía en Uruguay; Ingrid en Francia; y Mariem en Argelia.

Y estas son algunas de las apreciaciones sobre los sistemas educativos de los países de origen: *En México llevamos un sistema muy autoritario y llevamos uniforme. Llego aquí y las diferencias que encontré fueron que no llevan uniforme, no hacen honores a la bandera, hay un respeto diferente hacia el profesor... (Daniela). En la escuela, la educación era muy estricta: no podías hablar, no podías pensar, no podías relacionarte con otros niños... Los maestros no tenían formación pedagógica, no transmitían conocimientos significativos, simplemente nos obligaban a memorizar mucho y aprendíamos poco... (Mariem). En Francia, los profesores son más estrictos, hay más respeto hacia ellos, no se existe tanta confianza entre profesores y alumnos (Ingrid). En Alemania, la educación es bastante distinta a la de aquí... A los 10 años hice un examen donde se decidía qué tipo de estudios estaba capacitada para seguir; había tres opciones posibles: a los que sacan peores notas se les manda a estudiar un oficio; los que sacan una nota media estudian una especie de FP; y los que sacan mejores notas pasan a una educación que conduce directamente a la universidad... El profesorado alemán es mucho más serio y distante, y las materias y los exámenes me parecían más difíciles allí... De Alemania añoro los valores y la disciplina, cosas que aquí flojean... (Natalie). La educación en Rumania era muy autoritaria. Te colocaban unas gafas y todos debíamos ver a través de ellas. No se podía tener opinión... En Rumania sólo cuentan los exámenes y no te aturullan con los trabajos... en Rumania se estudia y se sale mejor preparado en contenidos (Alina).*



Estas son algunas valoraciones de la entrevista: *El más interesante de los trabajos realizados... Nos ha dado la oportunidad de conocer de primera mano la experiencia de un extranjero... Cuesta hacer el esfuerzo de acercarse a un inmigrante...*

### **Monografías**

Las monografías constituyen el núcleo duro del proceso de estudio y aprendizaje de los estudiantes y, como ya se ha dicho, son la culminación de un proceso que se inicia con la presentación de cada uno de los documentos de los Dossiers por parte del profesor, sigue con la lectura atenta e individual por parte de los estudiantes, con el trabajo de análisis, comprensión y valoración a través del diálogo, la interpelación y el debate colectivo (por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo) y acaba con este trabajo escrito de reflexión, a partir de las pautas dadas por el profesor. A lo largo del curso 2009-10 hemos podido completar cinco monografías. Estas fueron las orientaciones generales dadas: *Se trata de realizar un pequeño trabajo (de hasta 3 páginas) personal, de reflexión y de síntesis que, de alguna forma, recoja los aprendizajes generados a partir de las clases, los diálogos y las lecturas.*

La primera monografía, *Migraciones*, tiene su punto de partida en el artículo de L. Cachón; y estas fueron las pautas específicas dadas: *Se trata de escoger algún aspecto referido a las migraciones y que lo desarrolléis libremente. En cualquier caso, el trabajo debe tener coherencia interna y podéis documentaros e incluir citas textuales, si queréis. La calidad del trabajo estribará en la profundidad, el rigor y la solidez de los argumentos.* La segunda monografía, *Mi cultura, mi identidad*, partió del texto de G. Baumann y no se dieron pautas específicas, aunque en el aula se trabajaron intensamente los conceptos de cultura y de identidad, y se llevaron a cabo un par de dinámicas (una sobre un objeto cultural que simbolizara la cultura catalana y otra sobre las identificaciones actuales más importantes de cada uno de ellos). La tercera, *Educación en una Cataluña pluricultural*, partió del texto "Más allá de una educación para inmigrantes" y el profesor les propuso trabajar dos temas: a) *¿Si tuviera que hacer frente a un conflicto cultural, mi punto de partida sería más bien multiculturalista o asimilacionista? Y después de pensarlo en teoría, intentad aplicarlo a un caso práctico: ¿cómo afrontaríais el conflicto que se plantea cuando algunas alumnas musulmanas acuden a la escuela con el velo?* b) *En el artículo se enumeran hasta 8 principios de educación intercultural. Selecciona uno y explícalo con palabras tuyas. Después expón como intentarías llevarlo a la práctica en tu centro de trabajo.* La cuarta, *Cómo interculturalizar el currículum*, partía del texto de Besalú sobre el tema y se dieron las orientaciones siguientes: *Se trata de escoger un área del currículum de educación infantil o primaria, o alguna de las ocho competencias básicas, o alguno de los elementos integrantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (la evaluación, la acción tutorial, las salidas, las celebraciones, las actividades extraescolares...) y que propongáis una forma concreta y práctica de interculturalizarlas, es decir: qué y cómo deberíamos proceder para hacerlas más universales, menos etnocéntricas, más funcionales, menos escolásticas, más abiertas, interesantes y justas.* La última, *El Plan LIC*, podía tener una

extensión de hasta 10 páginas, y debía redactarse a partir de la lectura y el trabajo realizado sobre los tres primeros documentos del segundo Dossier. Este era el guión propuesto: *Sobre los tres objetivos del Plan LIC y sus respectivos ámbitos de intervención; sobre el papel y las funciones de los asesores LIC y de los coordinadores LIC de centro; sobre las aulas de acogida: contrasta entre la teoría y la práctica; sobre los Planes educativos de entorno, sus objetivos y acciones; y, para terminar, a modo de conclusión final del curso: sobre la educación intercultural en Cataluña, en la teoría y en la práctica.*

Para ilustrar este apartado nos limitaremos a las monografías 2 (Mi cultura, mi identidad) y 3 (Educar en una Cataluña pluricultural). En la primera de ellas se han escrito cosas como las que siguen:

*Me ha sorprendido lo que hemos hablado sobre cultura, raza, etnia, identidad, identificaciones, etc. Eran conceptos en los que nunca me había puesto a pensar... Diría que me identifico principalmente con mi sexo, mi pasión por el fútbol y todo lo que se relaciona con él, y también por mi sentimiento nacionalista español... Yo incluiría dentro de mi cultura los actos, la manera de ser y de vestir, las creencias, etc., que para mí son importantes. No es de extrañar, pues, que se diga que cada persona construye su propia cultura (C.R.).*

*Podría decir que mi cultura es catalana, del Alto Penedés, olesana y vilafranquina. Digo que mi cultura es catalana porque mi lengua materna es el catalán y celebro las fiestas del lugar... Básicamente me considero catalana porque vivo en Cataluña. Pero también me considero olesana, porque este es mi pueblo, donde he nacido, crecido y vivido la mayor parte de mi vida... Mi cultura y mi identidad son mías y las vivo y las entiendo como yo quiero o como puedo. Formamos parte de una sociedad que nos dice muchas cosas, que nos etiqueta a todos. Pero a mí no me gustan las etiquetas, creo que no dicen nada de mí o que lo dicen todo... (L.R.).*

*La base de mi identidad es el sentimiento de formar parte del país donde he nacido: Cataluña. Así pues el hecho de sentirme catalana influye en mi personalidad y en los demás rasgos que llevo en mi mochila... Mi identidad está formada por los rasgos culturales que he ido absorbiendo de mi entorno y por los resultados de las muchas experiencias que he vivido y que me han ido transformando como persona. Podría afirmar que mi identidad no ha sido siempre la misma, ya que he cambiado a lo largo del tiempo... Mi cultura es el filtro que me hace ver las experiencias de un determinado modo, pero son también estas mismas vivencias las que van cambiando mi cultura y van modificando mi filtro... (M.P.).*

*Después de reflexionar sobre ello, me he dado cuenta de que tenía un concepto erróneo de cultura. No se puede hablar de la cultura que un conjunto de personas adopta, sino más bien al contrario: cada persona es creadora de su propia cultura y adopta los rasgos y características que la definen y que forman su identidad. No obstante, la cultura que adopta cada uno de nosotros es fruto de un proceso de socialización. Es por ello que la cultura de un pueblo es tan parecida entre la gente que habita en él... Personalmente considero que el folklore y la tradición catalana definen mi identidad. Formo parte de una agrupación sardanista y de un grupo de danza... la lengua catalana, la forma*

*de vida mediterránea y la gastronomía constituyen una parte muy importante de mi cultura... La cultura de cada persona se constituye en función de sus necesidades, intereses, posibilidades y maneras de vivir en un contexto determinado. No obstante, la cultura y la identidad se van construyendo a lo largo de la vida y van adquiriendo nuevas formas, puesto que nuestros intereses, necesidades, etc., van cambiando a lo largo de la vida (M.S.).*

*Soy catalán. Y me siento catalán. Pero en realidad no sé qué quiere decir eso exactamente... No sé si al decir que soy catalán estoy diciendo que mi cultura es la catalana, que mi nación es Cataluña o si simplemente estoy expresando un sentimiento ciertamente irracional. Es decir, si hablo de identidad cultural, nacional o emocional. Porque el concepto de identidad es un tema complejo pero determinante. En primer lugar, porque existe una identidad individual, tan variada como personas haya en el mundo. Algo variable, cambiante y que depende de cada uno. Y porque existe también una identidad colectiva, formada por la suma de identificaciones individuales situadas en un contexto determinado, todo aquello que nos hace sentir bien, que nos personaliza y que es compartido. Pero la identidad colectiva, por su propia naturaleza, no es tan voluble, sino que es más sólida que no la identidad de cada una de las personas que la componen... Si aceptamos la existencia de una identidad catalana basada en la cultura catalana, otro tema sería cuál es su situación actual. Una primera consideración diría que toda cultura merece un lugar y un respeto absolutos. En este sentido, el Estado español, haciendo valer su posición legal preferente, trata a menudo los hechos diferenciales como algo residual, minoritario... (C.H.).*

*He vivido situaciones con gente de otros países que me han servido para darme cuenta que tenía una imagen previa equivocada sobre aquella persona sólo por el hecho de ser de un país u otro... Me siento afortunada por haber vivido experiencias con gente de otros países por diversas razones: porque he roto con la manía de estereotipar persona, identidad y cultura en función del país; porque he aprendido que nadie es comparable, que cada persona tienen un bagaje y una identidad únicos e inigualables; he aprendido que no se pueden juzgar las identidades y las culturas desde nuestra propia manera de pensar y de hacer. No existe una única manera de hacer y de vivir válida y respetable. Concluiría diciendo que mi cultura y mi identidad es única e intransferible, ya que se compone de cada una de las vivencias subjetivas y personales que yo he tenido... (M.C.).*

En la tercera monografía se interrogaba a los estudiantes sobre cuestiones distintas aunque interrelacionadas. Aquí recogeremos sólo las reflexiones relativas a dos de ellas: el punto de vista del que partirían para abordar los conflictos interculturales; y el conflicto del velo islámico, de actualidad en aquellos momentos por un caso que había saltado a los periódicos, ocurrido en un instituto de Mollerussa (Lleida):

*Mi punto de partida al afrontar conflictos interculturales sería más bien asimilacionista, porque creo que es indispensable que haya una buena convivencia y cohesión social entre la población. Considero que la diferencia sólo se puede construir sobre una base de igualdad. Tengo clarísimo que los derechos colectivos jamás deberían pasar por encima de los derechos individuales (E.L.).*

*Mi pensamiento es más cercano al punto de vista asimilacionista... Una de las principales objeciones que veo en el multiculturalismo es que estoy segura de que las diferencias se hacen más evidentes y problemáticas cuando las personas se dividen en grupos de iguales; se acaba por etiquetar unos grupos dentro de esta sociedad que en realidad son ficticios. Es mucho mejor vivir entre mucha diversidad, observando las semejanzas y las diferencias de cada individuo, contemplado como único y no como miembro de un grupo... En lo que más lejano me siento del multiculturalismo es de su argumento comunitarista, que afirma que los individuos somos hijos de una comunidad... (Mi.M.).*

*Considero primordial poner en primer lugar la libertad individual antes que la cohesión social. Cada persona debe poder ser libre para vestir como quiera, para comer lo que le venga en gana, para creer lo que guste. Respetando esa libertad individual podremos lograr una mezcla enriquecedora... Creo que respetando esta libertad individual conseguiremos que la gente pueda vivir en paz, cara a cara (Me.M.)*

*Mi visión es más bien multiculturalista, pues creo que cada individuo debe comportarse tal como es, según sus ideales, y que, por tanto, no debe avergonzarse de nada. Las personas deben caer bien por sí mismas, no deben verse obligadas a cambiar para ser aceptadas. Los inmigrantes no deben ocultar su religión, sus tradiciones, para integrarse en el nuevo país... (A.C.).*

*Me resulta difícil posicionarme. Tanto el multiculturalismo como el asimilacionismo tienen sus pros y sus contras. Si pudiera escoger, me situaría en un punto intermedio... Si me viera obligado a elegir, tal vez diría que mi punto de partida sería más bien multiculturalista, porque creo que la libertad es un principio básico para todo ser humano y porque considero que nadie debería verse obligado a renunciar a su identidad... Creo que para poder vivir colectivamente, para que pueda darse la convivencia y la cohesión, uno debe estar bien consigo mismo. Si la persona no puede vivir en libertad y tiene que ocultar su identidad, no podrá vivir con plenitud y satisfacción con los demás. (M.G.).*

*Partiría del asimilacionismo, puesto que es a través de la convivencia con los demás que nos formamos como personas. Creo que este es el mejor camino para alcanzar más fácilmente nuestro objetivo, que sería un punto intermedio. Si somos capaces de iniciar una relación con todo el mundo, aunque debamos ocultar nuestras identidades, después seremos capaces de compartir actividades con personas procedentes de distintos países. Este sería el primer paso para la aceptación de todos. Poco a poco, podrían ir incorporando aspectos que los identifiquen como personas distintas de los demás, justamente porque el primer contacto ha sido positivo... (S.R.).*

*Optaría por que en la escuela nadie pudiera llevar ningún objeto que formara parte de la identidad de cada niño. Es decir, de puertas para afuera, que cada uno vistiera como quisiese. Pero, entrando en el recinto escolar, cualquier niño o niña debería despojarse de los objetos que mostrasen su identidad. De este modo no habría discusiones sobre si está permitido ponerse el velo o la gorra. Ya sé que con este proceder lo que hacemos es evitar diferencias y, por tanto, perder toda la riqueza que ello comportaría, pero creo que es mejor así que no*

*provocar un conflicto. No tenemos ningún derecho a decir qué es lo que sí se puede vestir y lo que no; no podemos juzgar y dar privilegios a nadie. Por tanto, si nadie pudiera mostrar su identidad, no habría conflictos (M.B.).*

*Considero que las chicas deben poder vestir el velo en las aulas, si para ellas forma parte de su identidad, ya que no perjudican a nadie. Además, estamos en un país laico, donde todo el mundo puede practicar la religión que considere más oportuna... Ante un caso como este y si el claustro acordara que las alumnas musulmanas deben descubrirse en clase, sería necesario hablar con dicha alumna y con sus padres... En los centros educativos, los conflictos deben solucionarse siguiendo las normas establecidas y no atendiendo a la opinión o al impulso de un único maestro o de una minoría... (M.S.).*

*Creo que las niñas musulmanas tienen todo el derecho a cubrirse con el velo en la escuela: es un hecho que no debería molestar a nadie... Creo que no deberíamos obligarlas a descubrirse, puesto que es su religión y nadie debería entrometerse... El tema del velo en las aulas no debería ser tema de discusión (A.C.).*

*Yo creo que no debería ser ningún problema que las chicas musulmanas entraran en clase con el velo: son libres de llevarlo y no hacen ningún daño a nadie. Todos sabemos que el velo es una cuestión de religión, mientras que cubrirse con una gorra es sólo cuestión de imagen personal. Pero, ¿qué molestia podría causar al profesor el hecho de cubrirse con un velo o con una gorra? Se considera que vestir gorra en clase es de mala educación. Pero, digo yo: ¿qué diferencia hay entre un collar y una gorra? Únicamente el lugar donde se coloca. Pero ambos forman parte de la imagen personal de aquel alumno en concreto... La gente cree que la gorra no debería ser admitida en clase: ¿cómo deberíamos proceder en el caso de un niño que asiste a clase cubriéndose la cabeza con un gorro porque está enfermo de cáncer? ¿A él no le diría nada y no permitiría que los demás lo llevaran?... (Me.M).*

*La utilización del velo y su regulación no son banalidades... Si consideramos que en nuestra sociedad existen suficientes garantías para que no se produzcan situaciones que limitan la autonomía de las mujeres dentro de sus familias, la prohibición del velo no tendría ninguna justificación. En cambio, si en nuestra sociedad no se dan las condiciones necesarias para una igualdad real y efectiva, tanto en el ámbito público como en el privado, la imposición de ciertas limitaciones o incluso la prohibición del uso del velo podrían estar justificadas. En este caso, desde los poderes públicos se podría limitar el uso de un símbolo religioso para proteger la igualdad de todas las personas y evitar la discriminación sexista (Q.P.).*

*Para ser coherentes lo que no debería hacer un centro educativo es prohibir los crucifijos en las aulas y permitir que un alumno lleve un símbolo religioso. Si se defiende una educación laica, hay que hacerlo con todas sus consecuencias. Mi opinión es que debería prohibirse el velo en las escuelas. Si alguien quiere cubrirse con él, que lo haga en el exterior. Es lo que hacen algunas chicas musulmanas que se lo ponen cuando salen de la escuela y antes de entrar se lo quitan. Yo estoy a favor de que cada uno pueda llevar los símbolos de identidad que quiera, sean del tipo que sean, siempre que no moleste a nadie... (Mi.G.).*

## **Evaluación**

Para finalizar la explicación de esta experiencia didáctica y conocer desde dentro cual ha sido su desarrollo, daremos la voz a los estudiantes que la han vivido para que opinen y valoren tanto los objetivos de la asignatura como el profesor, la dinámica de las clases y el clima creado, así como el aprendizaje logrado:

*Yo creía que trataríamos sobre las aulas de acogida y los recursos disponibles para atender a la diversidad. Después me he dado cuenta de que es necesario estar bien informado y que es más importante trabajar para cambiar los prejuicios y las actitudes que buscar recursos que se pueden encontrar con relativa facilidad...*

*Aunque los objetivos y contenidos no eran los que esperábamos, creo que han sido muy apropiados. Temas desconocidos e inquietantes, planteados siempre de forma muy abierta...*

*Nos has dado mucha caña y eso está muy bien porque estamos mal acostumbrados. Algunas veces me ha faltado que dieras soluciones o conclusiones sobre los temas tratados. Has dejado demasiadas puertas abiertas...*

*Tiene un método que, al principio, puede ser mal interpretado: la presión que ejerce sobre los alumnos o sus respuestas críticas pueden resultar hasta incómodas. Pasado el tiempo, se entiende el método: quiere provocar una reacción y una respuesta crítica y pensada.*

*Me ha complacido que el aula fuera un espacio donde todos y cada uno hayamos podido aportar aquello que pensábamos, sin avergonzarnos.*

*Las noticias comentadas han sido de gran utilidad para acercarnos a la realidad y el debate como herramienta habitual de trabajo creo que ha sido un buen recurso.*

*Se ha creado un buen clima; la gente ha mostrado mucho interés. La participación ha sido buena y constante y la opinión de los compañeros siempre ha sido respetada.*

*Me ha servido para ordenar las ideas que tenía. He podido llegar a entender cosas que antes apenas comprendía y me ha forzado a reflexionar y a tener espíritu crítico.*

*Durante las clases y la realización de las monografías he podido estudiarme a mí misma. He superado el miedo a dar mi opinión y a criticar la opinión de los demás de manera constructiva. He llegado a la conclusión de que soy bastante inculda en relación a muchas cosas y que es necesario estar informada constantemente.*

*Esta asignatura me ha formado como persona.*

*He aprendido muchas cosas y mi interés por la interculturalidad ha aumentado considerablemente. Los aprendizajes han sido profundos y han aumentado mis inquietudes personales.*

*He aprendido a dar mi punto de vista y a comprender el de los demás.*

*Esta asignatura me ha permitido crecer considerablemente a nivel personal. He cambiado el filtro a través del cual veía el mundo. A nivel anecdótico, mi madre ha leído algunas de las monografías que he escrito y quedó verdaderamente sorprendida...*

*Además de haber sido una buena formación como maestra, ha sido una excelente formación como persona y como ciudadana.*

Como responsable de todo ello, querría haber sido consecuente con los tres ejes señalados al principio de esta comunicación para formar en interculturalidad: habiendo contribuido a la construcción de un marco de análisis amplio y crítico, que desborde el ámbito estricto de la pedagogía y la didáctica; habiéndonos esforzado en repensar las propias ideas y actitudes a través de la reflexión, la verbalización, el contraste y la discusión con el resto de participantes y con la ayuda de distintos especialistas y expertos; y habiendo situado en el centro no las diferencias o los problemas de los otros, sino los de la acción educativa cotidiana, los del currículum, y las incertidumbres y las oportunidades que nos ofrece hoy el mundo.

## La diversidad en el aula rural: Organizar la enseñanza desde una visión inclusiva

*Bustos Jiménez, Antonio – [abustos@ual.es](mailto:abustos@ual.es) (Universidad de Almería), Abós Olivares, Pilar (Universidad de Zaragoza), Boix Tomás, Roser (Universidad de Barcelona).*

### INTRODUCCIÓN

En la comunicación se presenta una parte de los resultados obtenidos en la primera fase de trabajo de la investigación EDU2009-13460 (subprograma EDUC del Plan Nacional de I+D+I) <sup>1</sup>. Se ofrecen datos y valoraciones sobre la aplicación de un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo aplicado en aulas de escuelas rurales de tres comunidades autónomas del territorio español <sup>2</sup>. La principal finalidad de esta etapa del estudio ha sido realizar una selección de profesorado y centros que aportasen en su trabajo diario experiencias educativas fundamentadas en un óptimo desarrollo de competencias básicas. Las principales contribuciones se enmarcan en la organización de la diversidad del aula rural y la resolución de las dificultades metodológicas de su profesorado atendiendo a la heterogeneidad cronológica, madurativa y de origen del alumnado.

Considerando que no ha habido hasta el momento investigación suficiente sobre la realidad multigrado del aula rural, especialmente la referida a la metodología didáctica y de atención a la diversidad, el trabajo de investigación ha tenido su origen en el esfuerzo de cubrir parte de este espacio. Así, pretendemos en esta aportación abrir vías de reflexión sobre la adquisición de competencias en la escuela rural, valoraciones sobre cómo, trabajadas en el marco de metodologías participas y activas, pueden dar respuesta educativa a la diversidad cultural y social que se muestra en sus aulas. Se aporta información en torno a condicionantes como: tipos de estrategias metodológicas que fomentan la atención a la diversidad, construcción de materiales didácticos inclusivos, adaptación de la enseñanza a la realidad plural de los entornos rurales y sus familias, integración curricular desde planteamientos flexibles referentes a la edad y modelos de evaluación curricular que se contextualizan a la realidad local.

- 
1. Aprobado en 2009 por el Ministerio de Ciencia e Innovación español con el título “La eficacia y calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”.  
Con una duración programada de 3 años.
  2. Andalucía, Aragón y Cataluña.



Para ello, acaba de concluirse la primera fase empírica de trabajo en escuelas con multigradación. Las informaciones obtenidas son especialmente significativas por suponer una exploración de la organización de la enseñanza que lleva a cabo el docente de escuela rural atendiendo a la diversidad de su alumnado.

Como se argumenta más adelante, ya que el grado de diversidad que ofrece el aula rural de los centros sometidos a análisis es mayor que en aulas del ámbito no rural, la línea de trabajo abierta y ofrecida en nuestra aportación se centra en la amortización educativa que la heterogeneidad de los grupos-clase puede sugerir al propio alumnado desde un planteamiento didáctico integrador llevado a cabo por el colectivo docente. Si existe o no una perspectiva inclusiva de los docentes en la realidad multigrado de las aulas rurales forma parte del esfuerzo llevado a cabo en el planteamiento de esta comunicación.

## **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESCUELA RURAL**

Si observamos cada mañana las filas de niños y niñas que se forman en la entrada de los colegios rurales, comprobamos que existe una composición que desde hace años ha dejado de ser homogénea. Al margen de la variedad cronológica del alumnado derivada de la multigradación en las aulas, hasta hace poco tiempo y atendiendo a su procedencia, la minoría étnica de raza gitana era la única presente en algunos centros educativos y no había apenas presencia de alumnado inmigrante. Actualmente, y aunque reducido por la situación actual de crisis económica, el fenómeno de la inmigración ha dejado de ser un hecho aislado de determinados contextos sociales para convertirse en una realidad presente en todas las Comunidades Autónomas. La aceleración en la llegada de inmigrantes a lo largo de los últimos años ha proporcionado cierto desconcierto a la institución educativa, que sin duda ha quedado lastrada por no poder integrar con suficiente disposición a los diferentes colectivos de llegada. A las tareas formales y administrativas de construir estadísticamente al colectivo de alumnado inmigrante, no le han acompañado, en muchas ocasiones, actuaciones eficaces durante los inicios como fruto del conocimiento o la experiencia. Es un hecho constatado que, durante los primeros años, los centros educativos se han visto desbordados por realidades sin precedentes.

La inercia de prácticas educativas perpetuadas ante un alumnado homogéneo y previsible, al que cultural e idiomáticamente se le conocía, han quedado desvirtuadas, pero al mismo tiempo resistidas en contextos poco proclives al cambio. Si a esto se le une que la escuela se ha visto desprevenida, y en algunos casos desbordada, es lógico pensar que el planteamiento haya sido de sostener el nuevo fenómeno más que de reformular prácticas educativas que enriquezcan las interacciones. Esta mixtura social tangible posee también, y no es menos importante, matices cualitativos que condicionan los patrones de convivencia. Afrontar este hecho con equidad obliga a las escuelas a dotar de herramientas que faciliten la interculturalidad, por lo que la escuela posee un papel catalizador de las relaciones con el medio y su profesorado debe estar formado en esta necesidad. Los planteamientos que el actual marco teórico

nos ofrece sobre inclusión de alumnado en situación de riesgo de exclusión adoptan en la escuela rural un carácter muy relevante. Los posicionamientos y fundamentaciones de Stainback y Stainback (1999), Ainscow (2002) y Parrilla (2002) confieren a las organizaciones escolares la necesidad de incorporar la perspectiva inclusiva para rentabilizar todo su potencial educativo. Lógicamente, en la escuela rural adopta gran importancia, como decimos, cuando la heterogeneidad en el alumnado es una de sus cualidades más notorias.

En el caso de las escuelas rurales, se ha comprobado cómo en algunas Comunidades Autónomas el porcentaje de alumnado inmigrante es superior que la media (Bustos, 2009a; Bustos, 2010). Por diferentes motivos, ya sea por flujos de amenidad o por búsqueda de empleo, la población inmigrante ha aumentado considerablemente en las aulas. Independientemente de las dificultades organizativas con las que se han encontrado los centros para satisfacer las necesidades educativas de esta población, el fenómeno ha supuesto la oportunidad de plantear positivamente nuevos modelos de relaciones en las aulas. El conocimiento mutuo de culturas, lenguas, religiones... no hace sino enriquecer el bagaje de conocimiento y la carga de valores para la ciudadanía entre los diferentes alumnos y alumnas de orígenes diversos. El profesorado ha podido utilizar esta diversidad de orígenes del alumnado como fuente de interacciones favorecedoras de valores como el respeto y la conciencia social, etc. Si además de los planteamientos inclusivos, las estrategias didácticas parten de argumentos de cooperación y colaboración entre el alumnado, las ventajas están presentes en el proceso y a la finalización de éste (Pujolàs, 2003; Echeita y Sandoval, 2002).

En las aulas rurales, además de una mayor presencia de alumnado inmigrante que en el resto, debemos también tener en cuenta que se integra *in situ* a niños y niñas de necesidades de apoyo educativo. Al igual que ocurre con el alumnado de procedencia extranjera, en Andalucía, por ejemplo, el porcentaje de alumnado diagnosticado por los Equipos de Orientación Educativa como de necesidades apoyo educativo específico es también superior en estos centros (Bustos, 2010). Este proceso “vivido” junto a alumnado de diferentes edades (en centros muy pequeños, incluso de diferentes etapas educativas), confiere al alumnado un papel importante como testigo directo de la heterogeneidad a la que nos referimos. Diferentes capacidades, edades, grados, nacionalidades, sexos e idiomas confieren un escenario diverso y al mismo tiempo único por no repetible en otros contextos educativos. En este sentido, hay pocos contextos escolares más diversos que los rurales. La gestión de los espacios de aprendizaje que realiza el profesorado sobre esta diversidad condiciona en gran medida el grado de éxito o fracaso de las acciones didácticas que se desarrollan en las aulas. De ahí el interés en descubrir en este trabajo cómo actúan los docentes que trabajan eficazmente en las aulas de escuelas rurales, cómo organizan las clases, sus espacios, los criterios que utilizan para agrupar al alumnado, cómo distribuyen los tiempos educativos, qué importancia le conceden a los recursos materiales y tecnológicos, qué grado de implicación tienen en las propuestas de formación permanente, o cuáles son las mejores estrategias didácticas para rentabilizar el potencial didáctico en el escenario multigrado.

## OBJETIVOS DESARROLLADOS EN EL ESTUDIO

En relación con la línea temática del congreso en la que se encuadra esta comunicación, hacemos mención a la hipótesis de partida contemplada en el proyecto de investigación: *La adaptación de metodología participativa en el aula rural atiende la diversidad en el aprendizaje, permitiendo logros de calidad en la mayoría de los alumnos.*

Para llevar a cabo el diseño de trabajo en consonancia con esta hipótesis, el proyecto trata de dar respuesta a través del establecimiento de diferentes objetivos generales y específicos que se desarrollan en las diferentes fases de trabajo a lo largo de los tres años de duración. Citamos a continuación los adscritos a este trabajo en la parte que aquí mencionamos:

- Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas.

Se parte del convencimiento que las aulas rurales son “viveros” de experiencia para los docentes, pero también escenarios en los que la experimentación y la innovación tienen cabida para nutrir la formación *in situ* del profesorado. El hecho de que es un contexto complejo desde el punto de vista didáctico, al tratarse de grupos-clase de escuelas rurales en las que encontramos a alumnos y alumnas de diferentes grados, favorece que su estudio sirva para tomar referencias, modelos eficaces de actuación educativa para otros escenarios no rurales. Ya que este objetivo contiene aspectos necesarios de ampliar, en el proyecto mencionamos otros dos objetivos específicos relacionados con el anterior.

- Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas.

- Elaborar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas con el intento de lograr aprendizajes de mayor calidad.

## METODOLOGÍA UTILIZADA

Las escuelas en las que se ha centrado el análisis responden a una selección caracterizada por diferentes criterios de heterogeneidad. Entre los más destacables están: costa, montaña (aislamiento geográfico), proximidad a ciudades o grandes núcleos de población, inmigración y perfiles ocupacionales de la población. Para su selección, se ha llevado a cabo un muestreo intencional en todas las provincias de Aragón y Cataluña, y en las provincias de Almería, Granada, Jaén y Málaga, en el caso de Andalucía. La finalidad de esta fase era obtener información que ayudase a seleccionar docentes y escuelas en los que se detectasen estrategias metodológicas participativas y activas, con actuaciones eficaces en torno al trabajo sobre competencias básicas y adaptadas a la realidad multigrado de las aulas.

Un total de 159 docentes han cumplimentado un cuestionario elaborado con preguntas semiabiertas o abiertas. En la mayor parte de los casos (el 78, 61

%) se trata de profesorado de agrupaciones con diferentes denominaciones para cada una de las Comunidades Autónomas participantes: CPR (Colegio Público Rural) en Andalucía, CRA (Colegio Rural Agrupado) en Aragón y ZER (Zona Escolar Rural) en Cataluña. El resto del profesorado pertenece a centros sin posibilidad geográfica de agrupamiento o escuelas rurales no agrupadas con diferentes denominaciones en cada Comunidad.

Se ha conseguido una primera muestra o premuestra de estudio en la que se realizara un segundo filtrado. Sobre esta premuestra se ha aplicado la búsqueda y detección de las estrategias metodológicas participativas y activas, con actuaciones eficaces en torno al trabajo sobre competencias básicas que se comentaban anteriormente. El resultado cuantitativo, en cuanto a muestra definitiva del estudio tras el vaciado, análisis y selección de los cuestionarios cumplimentados obtenidos, es de:

- 16 unidades muestrales en Andalucía.
- 10 unidades muestrales en Aragón.
- 10 unidades muestrales en Cataluña.

En relación al proyecto del que se parte, la línea de trabajo activa se encuadra en la Etapa de Instalación del proyecto de I+D+I, que tiene como principal objetivo la puesta en operación de la red y ajustes del trabajo a nivel nacional e internacional <sup>3</sup>. Dado que la duración programada para el desarrollo del proyecto es de tres años, a la conclusión del primer año ha finalizado una parte importante del trabajo planificado. Además de lo desarrollado aquí, otras actividades y tareas paralelas en esta fase están siendo:

- Constitución de los equipos de trabajo nacionales y ajuste de calendario de tareas.
- Constitución del protocolo, rituales y rutinas de comunicación y coordinación.
- Completación de diseño muestral a nivel de país.
- Convenios y protocolos de trabajo con directivos y sostenedores de los establecimientos seleccionados.
- Visitas de orientación inicial.
- Jornada Internacional Virtual de reporte, evaluación y recomendaciones (multiconferencia virtual).
- Socialización de resultados y recomendaciones.

## **REFLEXIONES EN TORNO A LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Uno de los aspectos analizados en el trabajo para comprender si existe o no eficacia en los planteamientos didácticos desarrollados en las aulas rurales es

---

el de la experiencia docente en condiciones de multigradación. Dado que se parte de la hipótesis de que el trabajo con alumnado de diferentes edades lleva consigo una dificultad añadida para los maestros y las maestras, encontrar si se tiene experiencia o no en este trabajo puede indicar el grado de consecución de objetivos educativos relacionados con la atención a la diversidad de las escuelas rurales.

Atendiendo a los años de experiencia del profesorado encuestado en grupos multigrado, encontramos que el rango es muy amplio en la mayor parte de los casos para las Comunidades Autónomas participantes. Si en el caso de Cataluña es de 2-15, en Aragón es de 1-35 y en Andalucía de 1-30.

Por citar ejemplos concretos de Comunidades, en Andalucía, según este estudio, la media de años de servicio en grupos multigrado es de 5,57. Centrándonos en esta variable, el 52,27 % de los docentes encuestados tiene 3 o menos de 3 años de servicio en escuelas rurales con multigradación. Esto nos indica que los centros cuentan con profesorado en cierta medida inexperto en este tipo de escenarios escolares. Los datos refrendan lo que la literatura pedagógica reciente viene contando al respecto (Boix, 2004; Abós, 2007a).

En Aragón, la media de años de servicio es de aproximadamente dos puntos más (7,64) y los datos son prácticamente coincidentes con Andalucía respecto al porcentaje de docentes encuestados con 3 o menos de 3 años trabajados en estas escuelas (52 %).

También obtenemos en Andalucía el dato significativo de que para el 24,7 % de los encuestados (92 sujetos) se trata del primer año de experiencia en grupos multigrado. Se confirma de nuevo que gran parte del profesorado que trabaja en estos centros no cuenta con experiencia docente vinculada a la multigradación. En el estudio de Bustos (2008) el porcentaje para esta misma variable indicaba un 25 %. En el caso de Aragón, este porcentaje se sitúa en el 16 %.

En cuanto a la importancia que se le presta a la diversidad del alumnado para la utilización de materiales curriculares, encontramos que el alumnado inmigrante utiliza gran parte de los productos alternativos a los libros de texto. En este caso, el profesorado hace referencia a la necesidad de utilizar diferentes documentos impresos o de elaboración propia como fichas, registros y pruebas de evaluación, materiales de refuerzo y ampliación. La escasez de tiempo en el trabajo diario personalizado y la existencia del programa de gratuidad en las Comunidades Autónomas en las que se desarrolla (como son Andalucía y Aragón), condiciona, según el profesorado, la utilización de más materiales paralelos o alternativos a los libros de texto.

Si los libros de texto, los estereotipos divulgados en medios de comunicación y la incorporación de nuevos modelos de convivencia impulsados por la llegada de nuevos pobladores, no son siempre válidos para los escolares del medio

---

rural, entonces es posible que se deban replantear los procedimientos para atender a un alumnado tan diverso (Bustos, 2009b). La mayoría del profesorado encuestado utiliza el libro de texto como principal recurso, que además está provisto de forma gratuita por diferentes administraciones educativas. En muchas de las contestaciones obtenidas no es suficiente para trabajar con determinados alumnos y alumnas, haciendo necesaria la elaboración de materiales como los comentados.

Otro de los aspectos que se destacan como facilitadores de la integración de alumnado diverso en los centros rurales y que ha tenido traslación en las cuestiones planteadas a los docentes de la investigación, ha sido el de las actividades genéricas relacionadas con el entorno inmediato de la escuela. Resulta relevante el conocimiento de los diversos elementos que integran el día a día de los núcleos rurales, la relación que puede tener la escuela con las asociaciones, organizaciones, ONGs, industrias, comercios... (*ibid.*; Boix, 2003; Bustos, 2009a). Este planteamiento multidisciplinar en el análisis de estas realidades ayuda a que su alumnado comprenda los efectos de los cambios que se producen en su medio y filtre los lenguajes dominantes. Esa permeabilidad filtrada que el alumnado debe ser capaz de manejar modifica las actuaciones docentes, cuestionando, por ejemplo, la utilización de los instrumentos habituales de enseñanza y aprendizaje para un medio alejado de la cultura dominante.

Así, encontramos una amplia variedad de actuaciones sobre esta cuestión: visitas a cooperativas agrícolas, huertos escolares, participación en festividades de la localidad, audiciones de cuentos e historias de la zona, actividades relacionadas con la conservación del medio y celebraciones pedagógicas.

La organización del ambiente de aprendizaje tiene también especial interés para conocer cómo se actúa ante la heterogeneidad de alumnado en estas aulas. Así, encontramos que aproximadamente la mitad utiliza procedimientos de agrupamientos adecuados a las estrategias didácticas programadas. Es decir, se recurre a organizar los espacios del aula para esta proporción de profesorado a través de planteamientos flexibles de situación del alumnado, rincones o especificidades que tienen origen en el tipo de actividad realizada.

Otro recurso posible para integrar las diferencias existentes en el alumnado de estas aulas es el de las tecnologías de la información y la comunicación. El profesorado señala cómo los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria son los que con más frecuencia utilizan los equipamientos informáticos. En los casos en los que se señala que, además, se hace de forma colaborativa, las posibilidades para el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales hacen que las diferencias de edad y la diversidad de orígenes del alumnado supongan ventajas más que inconvenientes. Cabe recordar aquí que la realización de monitorizaciones entre alumnado de diferentes niveles de competencia curricular y de diferentes culturas de origen es una posibilidad nada desdeñable.

## VALORACIONES FINALES

Las conclusiones nos indican que existe una respuesta eficiente de un porcentaje considerable de docentes a las dificultades didácticas que el contexto diverso del aula rural ofrece. A las diferencias de edad y madurativas se le unen de culturas, lenguas y religiones. En las aulas en las que el profesorado ha utilizado prácticas globalizadoras, interdisciplinarias y activas, los modelos de trabajo analizados suponen una respuesta clara y eficaz a la diversidad presente en el aula rural. En las situaciones de enseñanza en que se adopta el modelo inclusivo, aparece una mejor gestión del trabajo del aula y del ambiente de aprendizaje.

En definitiva, se atiende en el trabajo a los procedimientos necesarios para dar respuesta a las diferencias individuales y estimular el aprendizaje autónomo y colaborativo del alumnado en un discurso científico en el que no existen antecedentes empíricos suficientemente relevantes. En esta fase de trabajo del proyecto de investigación hemos hallado estrategias que facilitan y potencian la circulación de saberes en el aula, acciones didácticas que implican una diversificación de actividades según capacidades e intereses, contenidos y desarrollo de competencias en torno a temas estructurados de enseñanza participativa. Todo ello en consonancia con los objetivos de la investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABÓS, P. (2007a). La escuela rural hoy. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, sep./dic., 18-24.
- ABÓS, P. (2007b). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35 (1,2), 83-90.
- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. En *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- BOIX, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (Consulta: 14/09/2010).
- BOIX, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Cisspraxis.
- BOIX, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, sep./dic., 25-28.
- BUSTOS, A. (2007). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. **Perspectiva Cep**, 14, 129-159.
- BUSTOS, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. **Revista de Investigación Educativa**, 26 (2), 485-519.
- BUSTOS, A. (2009a). La escuela rural española ante un contexto en transformación. **Revista de Educación**, 350, 449-461.
- BUSTOS, A. (2009b). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 48 (6).
- BUSTOS, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352, 353-378.

- ECHEITA, G. y SANDOVAL (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- GINÉ, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *Actas del III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"*. Salamanca: INICO.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUJOLÀS, P. (2003): *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Documento de trabajo. Resumen de los capítulos 1 y 2 del libro: Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.



## Propuestas de participación hechas por el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria matriculado en centros públicos de Sevilla capital

*M<sup>a</sup> Carmen Corujo Vélez (Universidad de Sevilla)*

### Resumen

En esta comunicación se recoge un resumen de los hallazgos fundamentales aportados por el alumnado del primer curso de la E.S.O. en un trabajo de investigación realizado en la ciudad de Sevilla, durante el curso académico 2003-2004. En ella se pretende dar voz al alumnado, conocer sus intereses y dificultades para participar, comprender cómo entienden ellos la relación entre participación, rendimiento académico y aprendizaje. Las aportaciones realizadas por el alumnado permitirán al profesorado adaptar su metodología, su relación con los discentes, los criterios de calificación, etc, facilitando la creación de un clima de aula más favorable para la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros.

### 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación principal en la enseñanza actual, y, concretamente en la etapa de la **Educación Secundaria Obligatoria**, se centra en el aumento progresivo del fracaso escolar, que está alcanzando cotas hasta ahora nunca observadas, que se elevan hasta el 30% según estudios anteriores del Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.

Son muchos los factores que inciden en el bajo rendimiento de los alumnos y alumnas, tanto pedagógicos, por los métodos empleados, como psicológicos, debido a la diversidad de la población escolar y sociológicos, ya que los intereses de la sociedad se alejan cada vez más de los valores ofertados por la escuela. Mención aparte creemos que merece por su importancia la falta de continuidad entre las distintas etapas del Sistema Educativo que lleva a los alumnos/as a realizar saltos en el vacío, debido en gran parte a la casi inexistencia de trabajos de equipos docentes inter e intra niveles y etapas.

En la base de este problema se encuentra la falta de intereses, la apatía hacia todo lo que representa la educación formal. Esto no sólo se refiere a los contenidos de la asignaturas curriculares, sino hacia la organización, la disciplina, e incluso hacia los profesionales implicados en la misma. Este desinterés que muestran algunos de nuestros escolares se ve reflejado en actitudes que van desde la indiferencia de aquellos que sólo van al centro “a calentar la silla” o a ver a sus amigos y permanecen pasivos durante la jornada escolar, hasta los que pasan mejor el tiempo molestando a compañeros y profesores, provocando incluso situaciones graves de amenaza y violencia contra las personas y las cosas.

El tema del rendimiento académico ha constituido un problema de permanente atención en el campo de la investigación educativa, siendo punto

de convergencia y controversia de los diferentes profesionales de la educación. Sin embargo las sucesivas reformas educativas, que ya habían sido probadas en otros países sin éxito no han conseguido sino aumentar el fracaso escolar y por tanto disminuir o aminorar los niveles de rendimiento académico.

Entendemos por **rendimiento académico** los logros conseguidos por los discentes tras los procesos de enseñanza-aprendizaje, dirigidos al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos.

Dado el número de debates suscitados actualmente en torno a la Educación Secundaria, no debe sorprender que cuestiones tales como la valoración de los resultados de esta etapa educativa, resulten de gran interés. En prácticamente todos los países se alzan voces que cuestionan o se preguntan por los logros alcanzados por la Enseñanza Secundaria y en algunos de ellos se han llevado a cabo estudios nacionales e internacionales para dar respuesta a esas cuestiones.

Tres son las vías que habitualmente se utilizan para tratar de valorar los resultados de la Educación Secundaria. La primera de ellas consiste en analizar la cifra total de jóvenes que alcanzan la titulación final de la etapa, cualesquiera que sean los requisitos que se exijan para ello en cada país en concreto. Merece la pena destacar que, en el panorama internacional, la proporción de un determinado sector de la población que ha alcanzado la titulación final de la Educación Secundaria superior es uno de los indicadores más utilizados para valorar el nivel educativo de un país.

Una segunda vía habitualmente utilizada para valorar los resultados de la etapa consiste en estudiar los logros de los estudiantes en las áreas y las dimensiones del currículo consideradas como más relevantes. Es el procedimiento que suele emplearse para emitir conclusiones globales sobre los logros de un centro o de un sistema educativo. Puede valer como ejemplo el de la **OCDE**, que se trata de una aproximación complementaria a la anterior, que en realidad resulta ser la más directa y fiable para valorar los resultados, si bien la dificultad que presenta este procedimiento estriba en la comparabilidad de los logros registrados. Para evitarlo en varios lugares como Inglaterra o algunos estados americanos se están utilizando pruebas estandarizadas de rendimiento que se efectúan y se corrigen en condiciones homogéneas. Los mismos autores reconocen que es difícil llegar a conclusiones.

Finalmente, una tercera vía de aproximación a los resultados de la Educación Secundaria posee un carácter mucho más indirecto y se encuentra en relación con el acceso al empleo de los alumnos y alumnas que terminan la Educación Secundaria.

Somos conscientes de la diversidad de variables intervinientes en el tema del rendimiento académico, la multiplicidad de interacciones entre variables, así como los distintos enfoques bajo los que se puede analizar, estudiar e interpretar, pero un indicador que nos parece fundamental para determinar el grado de interés del alumnado hacia las tareas escolares es su participación en clase. Ésta puede aproximarnos a la idea de que una participación eficaz contribuye a una elaboración más compleja y completa de los conocimientos, a un mayor nivel de asimilación de los mismos y, por consiguiente, a un aprendizaje más efectivo.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se estrecha en la medida en que el alumno sea responsable de su aprendizaje y sea consciente de la importancia de su participación en la facilitación de este proceso. El profesor también es un agente fundamental en este desarrollo como facilitador y mediador de estas interacciones. En su mano están las estrategias de participación de los alumnos, y en función de su capacidad, podrá utilizarlas como medio no sólo de control o educativo, sino como fin formativo en todos los aspectos humanos y como recurso motivador para los alumnos más apáticos.

Porque consideramos importante la participación en el proceso educativo y porque consideramos que sin la implicación del alumnado no se puede dar aprendizaje, necesitamos indagar más sobre estos aspectos, teniendo en cuenta la opinión de los alumnos y alumnas, que son en definitiva los principales protagonistas del proceso educativo.

## 2. JUSTIFICACIÓN E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Por todo lo dicho anteriormente, y porque los resultados sobre el fracaso escolar en la etapa de la Secundaria Obligatoria siguen aumentando cada año, necesitamos actuar en la medida de lo posible, por ello justificamos nuestra investigación a través de los siguientes puntos:

- La importancia del fracaso escolar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, por el progresivo aumento en los últimos años.
- La falta de investigaciones dedicadas a la participación del alumno en clase. Existe en cambio mucha bibliografía centrada en la participación escolar, pero fundamentalmente protagonizada por los padres y madres, los profesores y los representantes del personal de administración y servicios (PAS), o incluso de los alumnos, pero a través de los órganos de participación a nivel de centro, como los Consejos Escolares.
- El interés personal por aportar nuestro granito de arena a la mejora de la enseñanza y la práctica docente, haciendo del aula no sólo un lugar para aprender conceptos, sino para compartir experiencias y vivir con libertad y respeto la idiosincrasia de cada individuo en la comunidad de la clase.
- La necesidad que tenemos de conocer desde su propia realidad, la visión que tiene el alumnado acerca de su participación en clase.

Según **Armengol**, la **LODE** debería haber consolidado la escuela participativa pero las novedades de esta ley con gloriosas excepciones, sufrieron un frustrante proceso de burocratización que las convirtió en prácticamente inoperantes. De hecho **Viñao** 1996, distingue dos tipos de culturas muy distantes en el mundo educativo, una la de los reformadores y gestores de la enseñanza y otra la de los profesores.

Creemos que en los centros educativos existe un alto cumplimiento de las disposiciones legales en lo que a organización y participación se refiere. Están constituidos los Consejos Escolares, existen los equipos directivos, hay asociaciones de padres y madres de alumnos, se crean los equipos de ciclo y

de los departamentos, está formada la Junta de delegados. La otra cara de la moneda es en qué medida actúan como tales órganos colegiados o equipos de trabajo; o incluso qué nivel de participación existe en cada uno de ellos. Los últimos estudios realizados al respecto tanto desde iniciativas privadas como institucionales, reflejan el escaso nivel de participación real de determinados sectores en la vida de los centros.

Sin embargo se tiene cada vez más la seguridad de que la educación es una tarea colectiva, por ello son muchos los autores que abogan por un trabajo colaborativo y otros que han demostrado que es posible llevar a cabo las tareas educativas desde la colaboración de los miembros. Recibir una enseñanza de calidad no es posible si entre los profesores no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes. Pero el desarrollo de esta deseada colaboración no es fácil porque para conseguirla es imprescindible conseguir la participación activa de todos los miembros de los centros. Para ello será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Veamos lo que dice **San Fabián** (1992):

*“La gestión participativa de los centros fue considerada en los años sesenta una exigencia y una expresión del cambio político y social. Hoy se plantea también como un instrumento para transformar la vida de los centros, para dotarlos de una nueva cultura basada en normas de colaboración, programas de formación, nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar...”*

Tal colaboración no será efectiva si primero no existe una buena práctica participativa entre los miembros de la organización porque según el mismo autor, la participación:

- mejora la calidad de las decisiones organizativas. Permite la confluencia de distintas perspectivas y propuestas alternativas, y promueve la creatividad y la innovación.
- incrementa la eficacia y la productividad al mejorar la habilidad de organización para responder rápida y conjuntamente a los problemas y a las oportunidades de su entorno.

Podríamos decir como **Armengol** (2001) que si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la cultura organizacional porque:

- favorece que las opiniones y las actitudes sean más receptivas a los cambios
- aumenta el compromiso de las personas con la organización y
- posibilita la coordinación.

Por ello, una cultura colaborativa es aquella en la que el funcionamiento organizativo y el talante de las personas invitan a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible y, al mismo

tiempo, ésta da sentido a la participación. Una cultura de la colaboración es, por tanto una cultura de la participación. De poco sirve que las personas puedan tomar decisiones y votar periódicamente en unos órganos de gestión si no se modifican las relaciones entre ellas y las condiciones que conducen al aislamiento profesional. Para ello, el trabajo en equipo es fundamental. Ello permite que una persona compense a otra y que todos agudicen su ingenio para resolver cuestiones que son de todos y donde todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en esa actuación. También es el equipo el que evalúa el proceso, el que revisa las decisiones, el que las corrige o las cambia. Además participación y trabajo en equipo pueden considerarse los rasgos fundamentales para obtener un buen nivel de excelencia y calidad.

En la literatura psicopedagógica, se señala que el buen funcionamiento de un grupo depende de la presencia de una serie de aspectos básicos, que son en definitiva los que definen un grupo:

- **Afecto, estima y seguridad:** El grupo debe proporcionar a cada alumno y alumna sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía.
- **Metas grupales conocidas y compartidas:** Son los objetivos y la finalidad del grupo: ¿Para qué se ha constituido?, ¿Cuál es la finalidad de conformar el grupo-clase? «Un grupo con éxito tiene objetivos claros, específicos, verificables y breves, y sus participantes tienen objetivos personales similares o compatibles con los del grupo.» (Fernández Enguita, 1.993).
- **Roles asumidos y deseados:** A cada miembro de un grupo se le asigna un papel, una conducta que es esperada, determinada, aceptada o tolerada por el grupo en relación con la posición que ocupa. «*Muchos de los conflictos personales que aparecen en los grupos tienen su origen en que las personas se ven obligadas a desempeñar un papel con el que no están de acuerdo.*» (Fernández Enguita, 1.993).
- **Normas y cohesión grupal:** Lo que le da cohesión a un grupo, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto, es la existencia de una serie de normas conocidas, pactadas y aceptadas.
- **Comunicación e interacción:** La comunicación e interacción dentro del grupo es un componente básico para el desarrollo de un sentido de vinculación a un grupo. A veces éste no se produce por falta de un procedimiento de comunicación adecuado en el grupo.
- **Pertenencia:** Sentimiento de formar parte de un grupo.

Respecto a su importancia podemos señalar que todo profesor es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase; sería útil disponer de actividades grupales diseñadas por nosotros que permitieran un mejor funcionamiento de la clase.

Esta cuestión nos permite entender y contextualizar conductas que responden a estereotipos habituales en el aula: alumno agresivo, boicoteador, juguetón, pelota, tímido, bueno, etc. Casi siempre se trata de expresiones de

una necesidad básica de afirmación personal. Si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.) contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como «meros juegos grupales» y sabremos para qué utilizarlas, a saber que mejoran el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social. Si conseguimos que el grupo-clase comparta unos objetivos educativos, es más fácil que se alcancen.

La comunicación y el conocimiento entre los alumnos pueden ser utilizados como factor que alivia tensiones y permite un mejor clima para el aprendizaje. Sería muy útil llevar a cabo en el grupo procedimientos de trabajo grupal que fomentaran la cooperación y el apoyo entre iguales, el respeto y la colaboración con los adultos, previniendo lo que luego pueden constituir problemas de relación y disciplina.

Para investigar el problema que hemos planteado anteriormente, se han planteado las siguientes hipótesis de trabajo:

- **Hipótesis 1:** Existe una correlación positiva entre participación y rendimiento académico
- **Hipótesis 2:** El alumnado muestra interés por participar y es consciente de su importancia para el aprendizaje.
- **Hipótesis 3:** El profesorado facilita la participación de sus alumnos en clase como medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Hipótesis 4:** Existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a su participación en clase.
- **Hipótesis 5:** No existen diferencias significativas entre edades en cuanto a su participación en clase.
- **Hipótesis 6:** No existen diferencias significativas entre edad y rendimiento académico.
- **Hipótesis 7:** No existen diferencias significativas entre sexo y rendimiento académico.

### 3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

En este apartado describiremos las metas o fines que se persiguen en la investigación, los motivos que nos han llevado a realizarla y los objetivos que pretendemos cumplir con su desarrollo.

La **finalidad** de nuestra investigación es analizar cómo es la participación de los alumnos y alumnas de 1º de ESO en clase y en qué participan; y además nos proponemos que tenga utilidad práctica en las aulas, para ello hemos adquirido un compromiso con los centros, que han accedido de forma desinteresada y afectivamente a la aplicación del cuestionario, a devolver el análisis de los resultados para mejorar o modificar la práctica docente el próximo curso.

En definitiva es una descripción somera del tipo de participación que se requiere desde los centros, y de si el alumnado se encuentra inmerso en ella y si se siente satisfecho de su participación o no.

Además queremos con esta investigación partir una lanza a favor de la investigación de la participación en el aula, pues mucho se ha escrito de la misma a niveles de centro, pero poco de la de “andar por casa”, de la que diariamente se realiza y forma de una manera u otra a nuestros estudiantes.

Es por todo ello por lo que queremos que sean los mismos estudiantes quienes opinen de su propia práctica, al estilo de la investigación del profesorado sobre su práctica docente, que hizo correr ríos de tinta hace unos años. Son ellos los que mejor saben por qué participan o no, qué les gusta o les gustaría hacer, qué repercusiones tiene, ...

Otra gran finalidad sería la de facilitar el camino y animar a la realización de investigaciones posteriores sobre este tema, aunque una “pobre tesina”, poco puede influir en el panorama científico, pero al menos, que no quede en el intento.

Para la consecución de las finalidades enunciadas, nos proponemos los siguientes **objetivos**:

- Conocer el grado de interés del alumnado de 1º de E.S.O. por participar en clase.
- Conocer en qué tipo de actividades les gusta y no les gusta participar.
- Saber su opinión sobre distintas actividades participativas que se pueden llevar a cabo en clase.
- Conocer los motivos que facilitan o dificultan la participación en clase del alumnado.
- Identificar a las personas a las que les preguntan las dudas.
- Conocer el nivel de satisfacción respecto a su participación en clase y en el recreo.
- Observar si hay relaciones entre la participación y el rendimiento académico.
- Observar si hay diferencias en función de la edad y el sexo respecto a la participación y el rendimiento académico.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Tipo de Investigación

Nuestro estudio se enmarca dentro del paradigma mediacional, concretamente bajo la visión del alumnado, muy utilizado en la investigación didáctica. La metodología utilizada es de tipo descriptivo, elaborando un cuestionario como instrumento para la recogida de la información.

El primer problema que nos encontramos al plantear la investigación es la falta de instrumentos adecuados para medir la participación en clase para los alumnos de ESO. Sí existen escalas de observación para profesores, pero

consideramos que esto sería inviable, tanto por la falta de tiempo de que disponen, como por la necesidad de una colaboración más específica que nos reduciría considerablemente la muestra, ya que la implicación no estaría asegurada al cien por cien. Como los impedimentos y dificultades sopesadas eran mayores que la elaboración de un cuestionario propio, decidimos por la segunda opción, que nos permitía adecuarlo a las necesidades e intereses de la propia investigación.

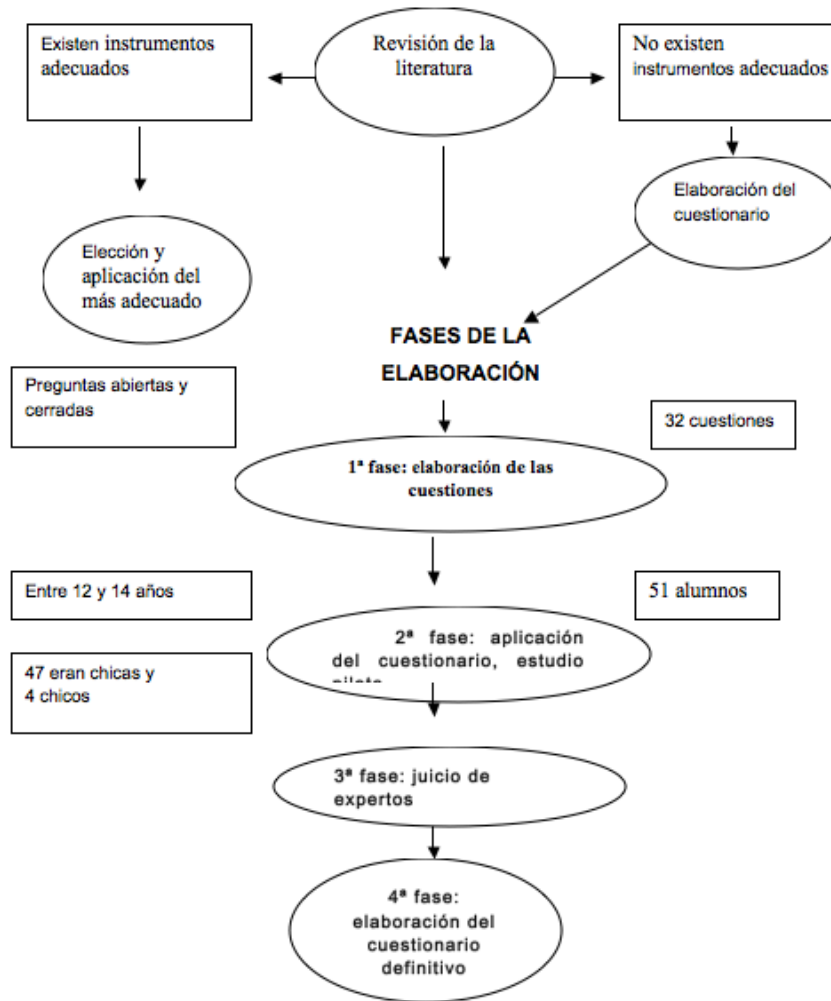
## 4.2. Elaboración del cuestionario

La revisión de la literatura sobre el tema nos llevó a comprobar la inexistencia de instrumentos adecuados para analizar la participación de los alumnos/as de 1º de ESO en las aulas de los Institutos de Enseñanza Secundaria, por lo que nos propusimos elaborar uno propio. Para ello se siguió un proceso que se organizó en varias fases que se detallan a continuación:

- Fase inicial: revisión de la literatura
- 1ª fase: elaboración de las cuestiones
- 2ª fase: aplicación del cuestionario. Estudio piloto
- 3ª fase: juicio de expertos
- 4ª fase: elaboración del cuestionario definitivo (ver figura 1)

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO (figura 1)





## FASES DE LA ELABORACIÓN

Por motivos de espacio, evitaremos detallar cada una de las fases, haciendo sólo referencia a la última, que nos servirá para conocer el instrumento definitivo, que quedó estructurado de la siguiente manera:

- Presentación del cuestionario, objetivos y agradecimientos.
- Datos identificativos del centro (nombre y curso) y del alumno/a (edad y sexo).
- Primera pregunta dicotómica ¿te gusta participar en clase? La respuesta que inicialmente contemplaba la opción de “regular” se reduce a sí o no, para facilitar la posterior respuesta a las siguientes preguntas.
- Seis preguntas de opción múltiple, en la que los sujetos pueden marcar todas las respuestas con las que se identifiquen. Estas preguntas incluyen además una opción final abierta en la que el alumno/a puede escribir sus motivos o las actividades en las que participa en el caso de no encontrarla en las respuestas posibles.
- Cuatro preguntas sobre la participación y las notas en las distintas asignaturas comunes. Se excluyen por tanto la segunda Lengua Extranjera, Religión, Ética o Alternativa, quedando las

siguientes opciones: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas, Educación Plática y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Música, Educación Física, Lengua Extranjera (Inglés) y Tecnología.

- Veinticuatro preguntas que se completan con la escala Likert, versan sobre diferentes estrategias y estilos de participación, tanto voluntaria como inducida.

Las preguntas de la 10 a la 35 incluyen un espacio para que el alumno/a complete los motivos de su respuesta, por ejemplo en la pregunta 11-marca las asignaturas en las que has sacado mejores notas...y explica los motivos-. El interés por este tipo de explicaciones es conocer la atribución causal del éxito y el fracaso, así como su visión de las estrategias de participación que utilizan en clase.

El cuestionario definitivo queda constituido por 35 preguntas y el tiempo de aplicación estimado es de 45 minutos. La población a la que va dirigida es al primer curso del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque podría aplicarse también a 2º de ESO. Es anónimo para permitir que los chicos/as contesten sinceramente, sin miedo a opinar libremente.

#### **4.3. Población y muestra seleccionada**

Para obtener la población total de alumnos matriculados en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla capital, tramitamos un escrito de solicitud a la Delegación de Educación de Sevilla, que tras un breve periodo nos envió los datos. Según el informe facilitado, la población total de alumnos y alumnas es de 7.971 sujetos, de los cuales 4.410 cursan sus estudios en centros públicos. Sobre este grupo se realizó la selección de la muestra.

Para ello se obtiene a través de internet y de la página de la misma Delegación un listado de Institutos de Enseñanza Secundaria de los que se seleccionan 17 centros de forma aleatoria, pero distribuidos por zonas, siguiendo su adscripción a los distintos distritos postales. El objetivo fundamental de esta selección es permitir que la muestra sea lo más heterogénea posible para facilitar la generalización posterior de los resultados obtenidos. Contamos para el estudio con centros ubicados en zonas con distintos niveles socio-económicos y culturales, tanto de la zona Centro, como de barrios populares como Macarena y Triana o de zonas periféricas como Polígono Norte y Sur, Bellavista o zonas de nueva construcción como Sevilla Este. Ésto nos permite tener una visión global de la población en general. Decidimos aplicar el cuestionario a los centros públicos, reduciéndose la población a 4410 alumnos y alumnas, a partir de la cual se extrajo la muestra. El total de alumnos y alumnas que constituyen la muestra es de 441, que corresponde con el 10% de la población total, a continuación se detalla el número de alumnos/as por centros. La distribución de alumnos por centro puede verse en el siguiente cuadro.

| I.E.S.                | Nº A. | I.E.S.                   | Nº A                 |
|-----------------------|-------|--------------------------|----------------------|
| Antonio Gala          | 25    | Martínez Montañés        | 24                   |
| Antonio Machado       | 38    | Pablo Picasso            | 16                   |
| Azahar                | 35    | Punta del Verde          | 22                   |
| Barriada San Jerónimo | 29    | Ramón del Valle Inclán   | 29                   |
| Bellavista            | 35    | San Isidoro              | 22                   |
| Ciudad Jardín         | 21    | San Pablo                | 19                   |
| Isbilya               | 22    | Santa Aurelia            | 29                   |
| Joaquín Romero Murube | 23    | Vicente Alexaindre       | 25                   |
| Macarena              | 27    | <b>TOTAL CENTROS: 17</b> | <b>TOTAL As: 441</b> |

La muestra definitiva queda constituida por 441 sujetos, de los cuales 237 son alumnos y 204 alumnas.

Agrupados por edades encontramos que oscilan entre los 11 y 15 años, Son en total:

- 2 sujetos con 11 años
- 201 con 12 años
- 197 con 13 años
- 37 con 14 años
- 1 con 15 años y
- 3 que no contestan.

## 6. CONCLUSIONES

A continuación describiremos los datos más relevantes que ha arrojado nuestra investigación, en función con las hipótesis planteadas y teniendo en cuenta los objetivos propuestos inicialmente.

El apartado de conclusiones quiere facilitar al lector un resumen de los hallazgos más significativos, así como una recopilación de las dificultades encontradas o posibles mejoras para próximas investigaciones.

Entre las actividades que más gustan a los alumnos y alumnas de 1º de ESO de los centros públicos de Sevilla capital, se encuentran, en primer lugar, los trabajos en grupo, seguido por los juegos educativos, la resolución de dudas y por actividades rutinarias como borrar la pizarra o hacer recados al profesor/a y repartir cuadernos o trabajos. Se sitúan en primer lugar tanto tareas académicas como de gestión. Sin duda estas actividades académicas preferidas no son las clásicas usadas en clase, su nivel de innovación también hace que les guste más a los chicos y chicas.

Por el contrario, lo que menos gusta en este nivel es explicar algo a toda la clase, por el miedo al fracaso o al ridículo y molestar, bien a

profesores o a compañeros, tampoco es del agrado del alumnado. Este aspecto es importante, ya que facilitará el trabajo en clase y las relaciones grupales profesor-alumno serán menos tensas.

Los chicos y chicas de esta edad dan mucha importancia a las relaciones grupales, a llevarse bien con todos, aunque cuando los observamos en los cambios de clase, la actividad preferida o el juego más practicado es el de pelearse entre ellos, empujarse, darse totazos en la espalda..., pero es un medio de eliminar la energía que sus hormonas, en pleno proceso de desarrollo, rebosan continuamente. No olvidemos que la edad oscila entre 11 y 15 años, en plena pubertad.

Las actividades en las que más participan son: la realización de trabajos en grupo, preguntar lo que no saben o las dudas y resolver problemas en la pizarra. En el primer caso coincide la metodología que se trabaja en clase con lo que realmente se hace.

Las actividades menos practicadas, según ellos, porque habría que preguntarle a los profesores, es explicar algo a toda la clase y molestar a profesores y compañeros.

Observamos también que la aportación de materiales y la elección de temas que les interese conocer se hace a niveles inferiores a los deseados, ya que todos sabemos que una elección facilita la implicación y el interés, mejorando así el aprendizaje. Sería una estrategia positiva para fomentar la participación y el sentimiento de que la clase es de todos y no sólo se hace lo que venga dispuesto desde arriba. Sería también un modo de adaptar o concretar el currículum al aula en su tercer nivel de concreción.

El motivo más utilizado por nuestros escolares para no participar en clase es la vergüenza, seguido por la evitación de que se rían de ellos. Son pocos en cambio los que consideran que no están integrados en la clase o que no aprenden de esta forma. Es natural que la falta de una imagen ajustada de sí mismo, en continuos cambios físicos y psicológicos merman en parte la autoestima, y eviten dañarla por todos los medios. Además, el alumnado es, como ocurre con los más pequeños, un alto grado de maldad respecto a sus compañeros y son más exigentes incluso que el profesorado, así, en el momento que advierten un error, ya saltan o se ríen del alumno/a que contesta mal. Sería necesario favorecer un clima bueno donde las relaciones no sean agresivas y sí constructivas, desarrollar la asertividad como capacidad para no herir a los compañeros y la conciencia de que nadie nace sabiendo y de que los errores forman parte del aprendizaje.

Los motivos que hacen que el alumnado participe en clase se multiplican frente a los que le impiden hacerlo, gracias a esto, los niveles de participación encontrados son muy altos. Son más los beneficios que otorga la participación que las desventajas que ofrece. Estos motivos son fundamentalmente académicos, le ponen puntos positivos o le suben las notas o porque aprenden mucho. También hacen alusión a aspectos afectivos o motivacionales, participando porque se lo pasan bien. Como podemos observar todas las motivaciones son intrínsecas, es decir, parten

del interior de los individuos, esto favorecen que sean más estables y mejor valoradas.

En cambio, las motivaciones externas como retener la atención de profesores y compañeros o el afán de protagonismo obtienen las puntuaciones de elección más bajas.

Cuando tienen dudas, más del 70% del alumnado, le pregunta directamente al profesor o profesora en clase, decisión muy acertada, ya que es el camino más fácil para aprender. En segundo lugar preguntan sus dudas a los compañeros porque están más cercanos a ellos, tanto espacial como psicológicamente hablando, además el aprendizaje entre iguales es muy beneficioso ya que al mismo tiempo que se explica algo, se aprende, es un proceso de ida y vuelta. Además es importante saber que si un alumno es capaz de explicar lo que sabe es porque ha realizado un aprendizaje significativo. En algunos casos encontramos la típica frase de –me lo sé, pero no sé explicarlo-, esto nos indica que realmente no lo sabe, o no lo entiende, porque la mejor forma de comprobar si un aprendizaje es eficaz consiste en saber explicarlo, ya que esto indica que se ha integrado en tus esquemas de conocimiento.

Son pocos los que optan por aprenderlo de memoria o quedarse con la duda, pero a éstos habría que facilitarle recursos para exponer sus dudas y reclamar atención por parte de los demás.

Otro dato revelador es que son muy pocos alumnos/as los que tienen profesores particulares, tan sólo un 14,5 % del total. Esto puede darnos pie a dos lecturas, una positiva tal como que no lo necesitan y otra negativa, ya que la importancia atribuida a la educación no merece un gasto extraordinario, y menos en este curso donde “se pasa pase lo que pase”.

Los motivos de los alumnos que no les preguntan normalmente a los profesores y de otros, que a pesar de preguntarles han contestado la pregunta 7, son fundamentalmente la vergüenza, que también frenaba la participación y los nervios. Factores estos puramente emocionales y difícilmente controlables.

También aparece una respuesta que en sí misma es muy descriptiva, -porque no sé cómo preguntarle-, esto indica dificultad de expresión, tal vez, o una pérdida tan grande de conocimientos o acumulación de dudas que impiden saber por dónde empezar a preguntar.

Esta respuesta es parecida a otra que adquiere una frecuencia baja, -ya estoy tan perdido/a que no me sirve de nada preguntar- pero que, aunque sólo la señalen 30 sujetos son dignos de especial mención. Con esta pregunta nos referíamos a la explicación de **Wittrock** (1990) sobre los chicos que caminan con los faros apagados, es decir, que tienen tantas lagunas que le impiden ver, entender lo que ocurre en la clase.

Estas situaciones son dramáticas y por desgracia muy fáciles de encontrar. Cada vez los niveles con los que los chicos y chicas ingresan en los centros de secundaria son más bajos. Y no nos referimos sólo a los

alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todos en general, que han adquirido un nivel muy bajo de conocimientos previos o, incluso de habilidades básicas como la escritura o la lectura. Son tantas las faltas de ortografía detectadas, que darían pie a otro trabajo, o las letras que apenas son reconocibles, incluso ni por sus mismos autores, o la separación o unión de palabras que no son correctas, así como la falta de expresión y de comprensión mostrada en muchos casos. Esto complica aún más la tarea del educador en secundaria, que en muchos casos se niegan a enseñar a sumar, o a multiplicar, se aburre corrigiendo faltas o tiene que acudir a un calígrafo para descifrar las letras. Si antes nos aburrían a base de copiados, dictados y caligrafías, ahora parece que han pasado al olvido, y con esto no digo que debemos volver a atrás, pero desempolvarlas de vez en cuando no estaría mal y haría un favor a muchos de nuestros chicos y chicas. Y esta no es labor de secundaria, sino de la etapa anterior, que permanece cobijada de las críticas del fracaso escolar por centrarse en la secundaria, ya que se utiliza la titulación como indicador del mismo, y muchas veces es causante de las dificultades del alumnado. Por último sólo un 5,2% considera que no aprenden preguntándole a sus profesores.

Respecto a las preguntas que concretan la participación en las distintas áreas observar que las asignaturas en las que más participan nuestros alumnos es, por orden de respuesta, Educación Física, seguida por Ciencias Sociales y Matemáticas; Lengua Castellana e Inglesa, tienen unos niveles muy semejantes de participación, y por último encontramos asignaturas, que por sus contenidos deberían ser más participativas, Tecnología (44,4%), Música (36,5%) y Educación Plástica con un 32,4%. Los niveles de participación observados indican que la metodología utilizada en las distintas asignaturas favorece en cierta medida la participación del alumnado. Si nos permitimos comparar el porcentaje de participación con el tiempo dedicado a cada asignatura, podemos intuir que casi el 50% del tiempo, es decir de 25 a 30 minutos se producen interacciones entre los componentes del grupo, se pregunta, se trabaja en equipo o se corrigen ejercicios en la pizarra. El resto del tiempo se dedicará a explicaciones del profesorado o al trabajo individual, por lo que la distribución de las tareas parece bastante variada y acorde a las necesidades del grupo de edad que nos ocupa.

Respecto a la segunda pregunta del bloque que insiste sobre la cuestión de la participación, y en la que se les especificaba a los alumnos que indicaran en qué asignaturas les gustaría participar más, aunque ya lo hicieran o porque consideraban que lo hacían poco, vemos en el cuadro que los niveles descienden mucho en comparación con la pregunta anterior, es decir, los alumnos y alumnas están contentos con el grado de participación en clase.

No obstante, encontramos algunas diferencias muy representativas en asignaturas como Ciencias de la Naturaleza, donde a una parte del alumnado le gustaría participar más. El resto de las áreas indican niveles de participación deseados inferiores a los reales, los casos más obvios son los de Educación Física y de Inglés. En el resto de asignaturas las diferencias

son inferiores a 8 puntos, por lo que hay un alto grado de satisfacción o de acuerdo entre lo que participan y lo que realmente quieren. Es importante que se dé este acuerdo, tanto para el profesorado, al que se le reafirma el uso de la metodología seguida, como para el alumnado que se siente a gusto y no presionado a la hora de participar en clase.

El número de suspensos en cada asignatura es variado, los más altos se concentran en Lenguaje, Sociales y Naturales, seguidas por Inglés y Matemáticas. Las asignaturas con menos suspensos y, por tanto con mejores notas son Educación Física, Educación Plástica y Visual y Música, que son complementarias del currículum más conceptual. Encontramos por tanto que las materias fundamentales tienen más suspensos, esto es normal ya que la dificultad, la cantidad de contenidos y el esfuerzo que requieren de los alumnos/a es mayor que en las otras.

Pero si tenemos en cuenta los valores absolutos, es decir, el número de alumnos suspensos en cada área, vemos que afectan a menos de la mitad de la muestra, y que el panorama no es tan desolador como esperábamos encontrar. El máximo de suspensos de Lenguaje es 166, y la mitad de los alumnos encuestados sería de 220,5, esto representa al 37,64% del total, y esta es la asignatura con más fracaso.

Las mejores notas están en Educación Física, Tecnología, Educación Plástica y Visual y Música, como dijimos anteriormente.

Cuando comparamos la participación en las distintas áreas en función de la edad, observamos que los sujetos de 12 años participan más en Naturales, Lengua, E. Física y Tecnología que los de 13 años, que lo hacen más en el resto de asignatura, excepto en Música, donde la participación es igual. Consideramos que estos datos son puramente descriptivos y que su interés es más estadístico que didáctico, por lo que no merecen más comentario.

A los alumnos de 12 años les gustaría participar más de lo que lo hacen en CC. Sociales, Matemáticas, E. P. y V. Y en Educación Física, era de esperar según los resultados anteriores, y es importante que la relación haya sido prácticamente exacta, ya que esto indica que son conscientes de su participación y de la importancia que ésta tiene en el aprendizaje y la facilitación de la tarea.

En cuanto a las notas, los sujetos de 13 años tienen menos suspensos que los de 12, éstos últimos sólo tienen mejores resultados en E.Física, Inglés y Tecnología, en el resto de asignaturas ganan a sus compañeros.

Se da una situación paradójica entre las notas, porque si bien los sujetos de 12 años tienen más suspensos, también son de este grupo de edad los que obtienen mejores calificaciones en E.P.y V., Lenguaje, E.F y Tecnología. En el resto de asignaturas son superados por los de 13 años.

Para el sexo, los resultados arrojados son absolutamente sorprendentes, ya que en estudios anteriores ocurría lo contrario, pero son las chicas las que alcanzan peores calificaciones en todas las asignaturas menos en Música, donde los suspensos se igualan. Consecuentemente los sobresalientes, notables y bienes están en manos de los chicos en proporciones más elevadas.

Esto contrasta con los niveles de participación, ya que en estas preguntas, chicas y chicos se reparten el protagonismo en las distintas áreas. Las chicas participan más en Matemáticas, E.P.y V., E.F. y Tecnología.

En cuanto al interés por participar más, las chicas desearían participar más en Naturales, Sociales, Lenguaje, E.F., E.P. y V.y Tecnología, a pesar de que participan más que sus compañeros en las tres últimas. Son conscientes de que un aumento en la participación mejorará el rendimiento.

Respecto a la distribución de chicos y chicas por centros, observamos que los IES con más alumnas son Azahar y Santa Aurelia, los que menos chicas tienen en sus aulas son Isbilya, Pablo Picasso y Punta del Verde. Los chicos tiene más representación en San Jerónimo, Azahar, ya que el número total de alumnos es mayor, y en el IES Isbilya.; y menos en Pablo Picasso y San Isidoro.

Para las preguntas de la 12 a la 20 sobre la valoración de estrategias participativas, las preferidas por los estudiantes son los trabajos en grupo, como ya indicaron en preguntas anteriores. En cuanto a la modalidad de pregunta, prefieren, la mayoría, que el profesorado pregunte en general para que la responda quien la sepa, antes de que le pregunte a un alumno/a concreto/a. Les gusta mucho borrar la pizarra y están muy satisfechos con su participación en clase.

Y lo más importante es que la mayoría consideran que la participación mejora sus notas y facilitan su aprendizaje, éste es sin duda el mejor motivo para seguir haciéndolo y para reforzar a aquellos pocos que creen que no le sirve casi nada o nada.

En las preguntas 21,22 y 23 le preguntábamos si les parecía bien explicar el tema solo, con un compañero/a o en grupo. La mayoría prefiere hacerlo en grupo con una gran diferencia, pero esta se acorta entre la exposición individual y en pareja. Prefieren tener detrás a un grupo que le respalde, además es la forma de trabajo por excelencia para estos chicos y chicas.

Según observamos en las preguntas 24 y 25, los profesores preguntan más en clase con más frecuencia que sacan a sus discentes a la pizarra, pero las diferencias son muy pequeñas.

Respecto a la participación voluntaria, la frecuencia de mayor a menor es:



- hacer trabajos en grupo.
- presentarse a las elecciones de Delegado o subdelegado, a pesar de que no fue muy preferida anteriormente.
- Preguntar en clase las dudas.
- Preguntar a los compañeros las dudas.
- Salir voluntario.
- Explicar a los compañeros lo que no saben, entendiéndolo en "petit comité" y no en general.
- Salir voluntario a la pizarra.
- Estudiar con los compañeros/as.

En cuanto a la participación en clase y su valoración, la mayoría está satisfecho/a, ya que la califican de buena, regular o muy buena, en este orden de frecuencias. Pero la participación en el recreo es la mejor valorada, es reconocida como muy buena por más del 50% de los alumnos y alumnas y de buena por algo más del 20%.

Las diferencias entre las respuestas a las preguntas anteriores en función de la edad no son significativas excepto en la pregunta 27 (explico a mis compañeros/as lo que no saben...). sin embargo respecto al sexo sí encontramos diferencias significativas en las preguntas desde la 14 a la 19, en la 21, 22, 25, 27, 29, 30, 33, 34 y 35 (ver cuestionario en el anexo 1).

En el contraste de asignaturas por centros, sólo encontramos diferencias significativas en la pregunta 8 -¿en qué asignatura participas más?-, en el área de Educación Física, ya que la significatividad es de 0,027, por tanto menor que 0,05; y en la pregunta 11 -marca las asignaturas en las que has sacado mejores notas (bien, notable, sobresaliente), en la misma asignatura, con una significatividad de 0,000, por tanto menor que 0,05.

Por último describiremos los resultados más significativos de esta relación entre participación y notas a nivel de centros, porque en ellos encontramos evidencias para aceptar o rechazar las hipótesis propuestas:

- Los alumnos y alumnas que sacan mejores notas en CC. de la Naturaleza corresponden a los IES San Isidoro y Vicente Alexandre, que son los que participan más.
- Las mejores notas en la asignatura de CC. Sociales, Geografía e Historia se encuentran en los IES Pablo Picasso y San Pablo, mientras que los índices de buenas notas más bajos corresponden a Ramón del Valle Inclán y Antonio Machado. Éstos últimos, en cambio eran los que más participaban.
- Los resultados más bajos en Matemáticas están en los IES San Jerónimo y Martínez Montañés, y el número menor de suspensos en San Isidoro y San Pablo. Los del IES San Pablo son los que más participaban en Matemáticas.
- Los IES con mejores notas en Matemáticas son San Isidoro y San Pablo, éste último era uno de los que más participaba. Los que tienen

menos notas altas son San Jerónimo e Isbilya, en el San Jerónimo la participación en esta asignatura era una de las más bajas.

- En Educación Plástica y Visual, como consecuencia de su participación y el interés por participar más, los IES Antonio Machado y San Isidoro son los que obtienen mejores calificaciones en esta asignatura.
- Punta del Verde y Ramón del Valle Inclán (con un índice bajo de participación) obtienen menos notas positivas en Matemáticas.
- Los institutos con más suspensos en Lenguaje son Punta del Verde, Isbilya (que participaba poco) y Antonio Machado (a pesar de que es uno de los más participativos).
- Los que tienen menos suspensos en Lengua Castellana y Literatura, en cambio son San Pablo y Vicente Alexandre, ambos con una participación alta.
- Los alumnos/as con más notas altas se encuentran en Azahar y San Pablo (con alta participación en Lengua), mientras que las notas altas disminuyen en Santa Aurelia, e Isbilya (con un índice bajo de participación).
- En los “dos Pablos” S. Pablo y P. Picasso, que son los más participativos en Música, es donde se encuentra mayor número de notas altas.
- Las peores notas en Inglés son para los estudiantes de San Jerónimo y Martínez Montañés (que participaban menos). Los que tienen menos suspensos son los de los centros Antonio Machado, Punta del Verde y San Isidoro.
- Los mejores resultados en Inglés los encontramos en los centros San Isidoro y Azahar (donde la participación era muy alta), y los centros con menos notas altas son Ramón del Valle Inclán (con poca participación) y San Jerónimo.

Encontramos relación entre participación y rendimiento. Comprobamos aquí que la participación y el rendimiento se encuentran íntimamente relacionados en la mayoría de los casos, sin embargo obtenemos algunas excepciones, ya que la relación no es unívoca y directa, porque hay factores motivacionales, metodológicos o cognitivos que afectan a los resultados de las evaluaciones. Tenemos que afirmar por tanto las hipótesis:

- 1: La falta de participación en clase provoca un rendimiento más bajo** en las distintas asignaturas.
- 2: Existe una correlación positiva** entre participación y rendimiento académico
- 3: El alumnado muestra** interés por participar y es consciente de su importancia para el aprendizaje.

**4:** El profesorado **facilita** la participación de sus alumnos en clase como medio y método de enseñanza-aprendizaje.

**5: Existen** diferencias significativas entre sexos en cuanto a su participación en clase.

**6: Existen** diferencias significativas entre edades en cuanto a su participación en clase.

Por último debemos rechazar las hipótesis siguientes, ya que sí se establecen grandes diferencias, y principalmente en función del sexo. Rechazamos por tanto las siguientes hipótesis:

**7: No existen** diferencias significativas entre edad y rendimiento académico.

**8: No existen** diferencias significativas entre sexo y rendimiento académico.

Hasta aquí el proceso de investigación, somos conscientes de que a pesar de los datos recogidos, todavía queda mucho por decir en este ámbito, y animo a que la investigación en este sentido no se abandone a la suerte de los profesores, porque somos nosotros desde la Universidad quienes debemos aportar luz, en forma de estrategias participativas a estos docentes de los que depende en parte o en mucho el futuro de nuestra sociedad.

Las dificultades encontradas en la aplicación del cuestionario es que se hacía demasiado largo, porque, aunque en esta investigación nos hemos limitado a hacer un estudio cuantitativo de los resultados de las preguntas, éstas también incluían los por qué (a partir de la 8), esto se hacía muy pesado para algunos alumnos/as que no están acostumbrados a pensar. El análisis de esta aportación servirá para una próxima investigación, ya que su riqueza es muy amplia y no queremos olvidarla, después del esfuerzo del alumnado y por la luz que nos puede dar para comprender su participación en clase.

---

**BIBLIOGRAFÍA**

- ALLEN, J. D.** (1986). "Classroom management: students' perspectives, goals and strategies". *American Educational Research Journal*, 23, 437-459
- ALONSO TAPIA, Jesús** (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo enseñar a Pensar. Santillana. Madrid.
- ARMENGOL, C.** (2001). La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad. La Muralla. Madrid.
- BOLIVAR, A.** (1999): Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Junta de Andalucía. Sevilla.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano** ( 1993) La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Morata, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano** (1986) "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento". En Educación y Sociedad, vol.5, pp.35-48.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano** (1992) Poder y participación en el sistema educativo. Paidós, Barcelona.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE 4-10-1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre**, de Calidad de la Educación. BOE 24 diciembre 2002.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio**, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), BOE.
- Ley Orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes** (LOPEGCE). BOE.
- NAVARRO HINOJOSA, Rosario** (1994). Intereses Escolares. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- SAN FABIÁN, J. L.** (1992): Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En Actos del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID. Sevilla.

## Participación de personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia

**Autora:** Lourdes De la Rosa Moreno

**Institución:** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

**Dirección electrónica:** [LDELAROSA@UMA.ES](mailto:LDELAROSA@UMA.ES)

### Resumen

Las personas con diversidad funcional o discapacidad -y otras muchas en situación de desventaja social- no suelen tener presencia en los ámbitos donde se toman decisiones que les afectan. Uno de estos es el de la enseñanza universitaria donde se forma a los profesionales que posteriormente trabajarán con ellos.

La práctica docente que aquí se presenta, llevada adelante durante quince años, pretende precisamente forjar espacios para la participación de estas personas con diversidad funcional en las actividades docentes de formación del alumnado universitario en las titulaciones de Ciencias de la Educación.

Se profundiza de una manera especial en los procedimientos utilizados para ello y se reflexiona sobre algunos de los resultados obtenidos.

### INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Dependiendo de cómo se entienda discapacidad se actuará en relación a las personas que la tienen, se desarrollará un tipo de interacción social, de enfoques políticos, de prácticas educativas... en relación a las personas con y sin discapacidad.

Las experiencias que se expresan en esta comunicación entienden la discapacidad desde el *Modelo Social*. Este modelo, denominado así por el activista y académico con discapacidad Mike Oliver, va configurándose progresivamente al ponerse el énfasis en la influencia y las limitaciones que el ambiente impone a las personas con déficits y, por tanto, en la necesidad de mejorar o transformar aquellas condiciones legislativas, sociales, educativas, de empleo, etc. que provocan situaciones de discriminación ya que se defiende que son éstas (y no las deficiencias individuales) las que construyen la discapacidad o provocan los procesos de exclusión.

*En el nivel experiencial, los discapacitados ven con clara evidencia que sus problemas surgen de la opresión social y de la discriminación institucionalizada, por lo que «hay que observar e identificar cómo la sociedad incapacita a las personas más que los efectos que produce la incapacitación sobre los individuos» (Andréu, Ortega y Pérez Corbacho, 2003: 83).*

El movimiento social de las personas con discapacidad que surge desde

este enfoque se organiza en pro de sus derechos civiles, al igual que ocurre en otros grupos estructuralmente desfavorecidos, como el de las mujeres, las minorías étnicas o raciales o los grupos de homosexuales. Por otro lado, se acentúan más las potencialidades personales que las limitaciones, con lo que reclaman un cambio de enfoque en cuanto a la propia definición de la discapacidad, más que como limitación, como *diversidad funcional* (Romañach y Lobato, 2005; De la Morena, 2005).

El conocimiento en que se sustenta este modelo proviene de las experiencias, opiniones y prácticas de las personas con discapacidad las cuales no se identifican con el rol de enfermos o pacientes sino como consumidores/as, trabajadores/as, miembros de familias o comunidades, etc. y reclaman, en coherencia, la capacidad de autorrepresentación, autodeterminación del propio proyecto de vida y de participación plena, con los mismos derechos que el resto de la ciudadanía, en la educación, el ocio, el empleo, la comunidad, etc.

Estos planteamientos se enmarcan dentro de la filosofía de vida independiente y de su parte práctica, el Movimiento de Vida Independiente (Foro de Vida Independiente de España, 2005; Maraña, 2004; Vidal, 2003 y 2004; entre otros). Este *paradigma de Vida Independiente permite a las personas con discapacidad que quieran salir de la trampa que supone el sistema tradicional de rehabilitación, recuperar su libertad y convertirse en protagonistas de sus propios destinos individuales* (Vidal García, 2003: 29).

El Movimiento de Vida Independiente emerge, por tanto, como respuesta a la existencia de barreras en el medio físico y en los entornos socio-culturales, las reducidas expectativas de realización personal existentes en el imaginario social y asimiladas por las propias personas con discapacidad, la estigmatización, los prejuicios y la discriminación social que éstos implican, las políticas educativas, económicas, etc. que les limitan o no les aseguran sus derechos civiles. El movimiento pretende, por tanto, dar soluciones desarrolladas colectivamente a barreras experimentadas de un modo individual (Hasler, Barnes y Zarb, 2003).

Todo lo anterior implica una toma de conciencia por parte de las personas con discapacidad que conlleva un proceso de emancipación, de capacitación, de toma de poder y de autonomía personal que se posibilita, entre otros recursos y condiciones, por medio de los procesos de autoayuda (*peer counseling*) y liderazgo, por el diseño universal, por la figura del asistente personal y por la existencia de los Centros de Vida Independiente.

Fruto también de este Modelo Social de la Discapacidad, entre otros, es la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001; Egea y Sarabia, 2001 -de donde tomo el término "personas con discapacidad", el cual alterno con el de "personas con diversidad funcional"-) o la nueva definición sobre el retraso mental de la American Association on Mental Retardation (AAMR) (Wehmeyer, 2009: 46).

En nuestro país se puede encontrar el reflejo de estos paulatinos cambios que van del modelo médico-rehabilitador al modelo social, en la poco desarrollada LISMI (Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los

Minusválidos) y en la más cercana Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Ley 51/2003, de 2 de diciembre), la cual, como sostiene Vidal García (2004), supone un gran avance ya que incluye importantes aspectos filosóficos de este modelo social de la discapacidad, aunque ha seguido sin concretar condiciones suficientes para su puesta en práctica inmediata (plazos, financiación, etc.).

Así que, desde nuestro planteamiento las discapacidades (diversidades funcionales, en positivo) no son la causa exclusiva, ni siquiera por supuesto la principal, del desarrollo personal y colectivo de estas personas aunque, sin duda, influyen, intervienen, median, en los mismos al hacerlo sobre las condiciones individuales del sujeto para relacionarse consigo mismo, con el medio físico y, de manera determinante, con el medio social. Lo importante es que no hay relación directa entre las alteraciones de la salud y la calidad de las vidas individuales y de los grupos sociales, conseguidas desde la perspectiva de derechos humanos (aunque estén ahí terciando en mayor o menor medida, de forma directa o indirecta).

En este sentido nos situamos, en lo que Seelman (2004: 17) denominaría “Modelo de integración” que respondería a este cruce entre los conocimientos de las ciencias médicas y el que emerge de las experiencias de las personas con discapacidad, partiendo de la idea de que éstas desempeñan muchos papeles sociales incluyendo, entre otros, el de ciudadano/a y, en numerosos casos, el de paciente (que, opinamos, sería mejor denominar como “usuario/a de los servicios médicos y rehabilitadores” ya que connota menos pasividad y el mantenimiento de mayor control sobre la propia persona). Desde luego, se puede asegurar que, desde un planteamiento amplio del Modelo Social de la Discapacidad, los aspectos referidos a la salud y la rehabilitación son también asumidos en el mismo, aunque se sitúan en un lugar no predominante puesto que lo trascendente para éste es la capacidad de participación social (reconocimiento de los derechos humanos y acceso a los bienes sociales), sean cuales sean los condicionantes de salud o funcionalidad de cada sujeto:

*La persona con discapacidad se reconoce a sí misma con necesidades sanitarias, sociales, técnicas y humanas. Pero también se reconoce capaz de controlar su propia vida, de decidir y evaluar su propia situación y tomar decisiones al respecto (Vidal García, 2003: 29).*

*El Modelo Social de la Discapacidad no ignora cuestiones sobre deficiencias y/o la importancia de los tratamientos médicos y terapéuticos. Los defensores adaptan un acercamiento holístico a la deficiencia, al reconocer que todas las deficiencias tienen implicaciones tanto psicológicas como fisiológicas, y sostienen que las intervenciones apropiadas son necesarias y a menudo beneficiosas, pero mantienen que esto no debería nunca ensombrecer la necesidad de un cambio social radical, para facilitar la inclusión significativa de las personas con discapacidad en la actividad general de la vida de la comunidad (Barnes y Mercer, 2003, citados por Hasler, Barnes y Zarb, 2003: 64).*

Nos siguen inquietando y motivando a la reflexión y a un estado constante de alerta las palabras de Duschatzky y Skliar que expresan que hay que:

*(...) poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda. La cuestión es interrogarnos sobre nuestras representaciones acerca de la alteridad, los estereotipos que nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas” (Duschatzky y Skliar, 2000: 1).*

Es necesario continuar en este proceso de introspección crítica personal y social al que esta práctica educativa pretende contribuir.

Partiendo del análisis de cómo la sociedad interpreta la discapacidad, desde una visión minusvalidista, asumo que tanto el alumnado como el propio profesorado universitario compartimos en alguna medida estas formas de interpretar la realidad. Por tanto, es necesario que el tomar conciencia de las propias creencias, sentimientos, valores y conductas en relación a las personas con diversidad funcional y, todo ello, aplicado al análisis del entorno no sólo social, sino escolar en los que personas con y sin discapacidad, en un binomio inseparable, nos desenvolvemos.

## **OBJETO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Una pretensión clave es pues, desde los presupuestos manifestados, asegurar la participación de estas personas con diversidad funcional, en la medida que en cada momento se va pudiendo conseguir, en las actividades docentes de formación del alumnado universitario de las titulaciones de Ciencias de la Educación (no me refiero en este escrito a aquellas personas que actúan como titulares de la docencia -en número muy reducido como para llegar a la mayoría del alumnado universitario-, sino a aquéllas que colaboran con otros docentes sin discapacidad actual).

Como demuestran cada vez más autoras y autores (entre ellos, de una manera muy especial, Len Barton) el desarrollo y la enseñanza sobre educación inclusiva, su futura calidad y efectividad es directamente dependiente del espacio que aseguremos a sus perspectivas personales e, incluso, de la presencia y/o involucración de las personas con discapacidad y los activistas de los movimientos de discapacidad. *Todo este material proporciona una riqueza de ideas significativas, entendimientos, interpretaciones y preguntas con las que tanto los profesores universitarios como los estudiantes necesitan conectar* (Barton, 2009: 13).

Es también un propósito de esta forma de actuación docente el convertirse en un modesto instrumento pero valioso espacio de protagonismo de apoyo para la participación y la capacitación de las personas con discapacidad que intervienen, al amplificar sus voces, devolverles el poder de autorrepresentarse, facilitar modelos competentes a la comunidad de personas con discapacidad en los que encontrarse reflejados y, por último, participar con iniciativa en la creación de una nueva mirada sobre su colectivo en los futuros y futuras docentes (De la Rosa, 2006, 2008 y 2010; Susinos, 2009).



Deseo facilitar que el futuro docente y las personas con diversidad funcional vayan haciéndose cada vez más capaces de abrir espacios de diálogo y de tomar de decisiones conjuntas, al crear un juego nuevo con las propias personas con discapacidad con las que se trabaja, procurando que nadie esté excluido de antemano de la visión y las prácticas que se han de llevar a cabo (Barnes, 2003; Oliver, 1998; Parrilla, 2009 y 2010).

Por último, a partir de la visión crítica que estas personas con diversidad funcional pueden aportar al alumnado universitario, nos mueve también la mira de que éste vaya asumiendo su función como docente intelectual que construye conocimiento desde el análisis y la reflexión de su propia cultura y de las experiencias educativas que vive.

Para concluir el tema de la finalidad y el sentido del estilo de práctica docente que aquí se presenta, quiero manifestar que la actitud que la orienta pretende dirigirse más a lo posible que a lo ideal, entendiendo que este realismo no se identifica con una postura “ateórica” o “apolítica”. Lo que pretendo expresar es que la mayoría de sus objetivos no se plantean como grandes espacios de cambios o transformaciones evidentes y mayoritarias sino como pequeñas aportaciones que contribuyen a ir resquebrajando la cultura minusvalidista en la que enseñamos los docentes universitarios y aprende y realizará su práctica nuestro alumnado, los futuros profesionales de la educación, para así ir abriendo otras formas o espacios de relación y participación social más humanas, eficaces y equitativas.

## PROCEDIMIENTOS

Estas intenciones se ven canalizadas con variedad de *temas o contenidos* concretos sobre los que trabajo en mi docencia universitaria, matizándose o concretándose según las asignaturas en las que nos encontremos: las barreras para la participación social y para el aprendizaje, las relaciones familiares o entre iguales, los movimientos sociales de las personas con discapacidad, las barreras (arquitectónicas, educativas, comunicativas...), los talleres ocupacionales, los productos de apoyo (ayudas técnicas) para la independencia, las experiencias educativas vividas en la infancia y adolescencia, el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado universitario, etc. Coherentemente con lo expresado, también cuestiones médicas o de rehabilitación pueden aparecer pero intento equilibrar la descompensación que los temas sociales suelen tener en muchos de los temarios de los programas universitarios (¿es de esperar, por ejemplo, que saber los tipos de espina bífida, cómo se produce, las complicaciones que conlleva, las medidas de prevención, etc. haga que el alumnado piense y sienta acerca de las personas con espina bífida?, ¿aboca ese tipo de conocimiento al análisis de lo que ocurriría en el caso de tener espina bífida en unos contextos sociales, familiares o escolares o en otros diferentes?, ¿asegura el resquebrajar, al menos, la mirada estandarizada sobre el ser humano y las diferentes formas de vivir la vida?).

Algunos de los principales *principios de procedimiento* que entiendo que pueden provocar aprendizaje relevante en el alumnado (principios que, al mismo tiempo que definen el fin educativo, establecen criterios de actuación y decisión -Carr y Kemis, 1988-), son los siguientes:

- Problematización del conocimiento: el conocimiento disponible es coyuntural a los sujetos y a los momentos históricos, por lo que es necesaria la actividad crítica ante el mismo (Pérez Gómez, 2003).
- Relación dialéctica entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Por ello, se propone una metodología teórico-práctica o práctico-teórica variada, que incluya la reflexión sobre la práctica y el análisis de experiencias y contextos.
- Vinculación de las teorías y realidades sociales analizadas (en relación con las personas con discapacidad) con las experiencias vitales y profesionales del mismo ámbito o similares que el alumnado aporta al grupo.
- Uso de la participación y la comunicación como recurso imprescindible para que las alumnas y alumnos se sientan partícipes activos de su propio aprendizaje y corresponsables del aprendizaje colectivo.
- Redundancia (tratamiento circular o espiral que va profundizando a lo largo del proceso de aprendizaje) y análisis desde diferentes ámbitos de los tópicos que considero fundamentales (tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales).
- Un último principio, tiene que ver en particular con el contenido que tratamos: comparar habitualmente la construcción de la discapacidad con otras situaciones de discriminación construidas socialmente (discriminación por género, por pobreza, por inmigración...). Esto facilita que el alumnado pueda utilizar las mismas herramientas de análisis social para comprender la construcción social de la discapacidad. Barton (2009: 149), plantea que una de las cuestiones que dan valor a los cursos sobre educación inclusiva es precisamente que la comprensión de las cuestiones relacionadas con la discapacidad propicien en los estudiantes un pensamiento crítico sobre otras formas de discriminación y exclusión, incluidas las que se producen en el ámbito educativo.

*Las estrategias metodológicas* que vengo utilizando en esta experiencia que busca asegurar la presencia y progresiva involucración de personas con diversidad funcional en las actividades docentes universitarias han sido fundamentalmente los siguientes:

- A. Comunicación por parte de los alumnos/as de experiencias propias con la discapacidad o situaciones de dependencia temporal (fracturas, enfermedades, quemaduras,...) o permanentes. En los casos de alumnado con diversidad funcional permanente, se les asegura un espacio específico para la expresión, cuestionamiento, análisis, opinión, perspectiva... de lo trabajado en clase, desde su propia dimensión personal y subjetiva.
- B. Solicitud al alumnado de que comunique casos de personas conocidas por ellos y ellas que tengan alguna discapacidad y de las que pueden comentar sus impresiones en cuanto a sus capacidades típicas o atípicas, las barreras educativas y sociales experimentadas, su evolución, etc. Del mismo modo, se reclama el aporte por parte de todos de temas de actualidad acaecidos fuera de la clase protagonizados o relacionados con la discapacidad.

- C. Lecturas y análisis de escritos, poesías y canciones elaboradas por ellos y ellas o que hablan sobre sus vidas: desde canciones del grupo La Excepción (con su cantante “El Langui”, con parálisis cerebral), otras acompañadas de lenguaje de signos o interpretadas en dicha lengua (como la de “Calle Mayor” del Grupo Revolver o “Waiting on the World to Change” –“Esperando que el mundo cambie”-, interpretada por personas sordas); pequeños relatos escritos en primera persona (como, por ejemplo, los que aparecen en el libro de Pérez Cobacho -2000- o el que coordina Cristina Larraz en 2003) y, con una dedicación especial, biografías de personas con discapacidad (entre otras, De la Rosa, 2008 o Jollien, 2001).
- D. Observación y análisis de audiovisuales (películas, documentales, grabaciones caseras) en los que podemos acercarnos a conocer diferentes aspectos de las vidas de personas con diversidad funcional. Procuro asegurar que los haya en los que ellas y ellos se autorrepresentan y muestran formas de vida alternativas con resultados sociales y emocionales satisfactorios. Aunque al alumnado se le ofrecen otros muchos recursos, en clase suelo usar alguno de los siguientes:
- “Un camino diferente” (2003), realizado por Juliette Cazanave y coproducida por ARTE France y Arturo Moi, que muestra la labor que realiza un centro experimental al sur de la ciudad alemana de Hamburgo para ayudar a los discapacitados a despertar a la sensualidad y al placer sexual.
  - “¿Por qué andar cuando se puede rodar?” (2003), realizado por Régine Abadia y coproducida por ARTE France y Tact Production, cuyos protagonistas son cinco jóvenes discapacitados suecos. Todos ellos reivindican, alto y fuerte, su derecho a ser diferentes y expresan sus extraordinarios deseos de ser felices.
  - “El bebé de Alison” (2001), de la productora Milton Media & Peter Bech Film A/S (Dinamarca), en el que se muestra como Alison Lapper, embarazada y gran discapacitada, proyecta el futuro del niño que espera. Es un asombroso testimonio sobre la capacidad del ser humano para superar las barreras más infranqueables.
  - “Dan, un espíritu luchador” (1999), corto dirigido por Susan Hadary y Hill Whiteford, muestra la vida de Dan Keplinger, artista plástico estadounidense que nació con parálisis cerebral y que, apoyado por su madre, luchó durante años por ser aceptado en colegios ordinarios al igual que los otros niños de su barrio.
  - “Mi pie izquierdo” (1989), película comercial de Jim Sheridan, en la que se narra la inspiradora vida de Christy Brown, un escritor irlandés aquejado de parálisis cerebral, cuya tenacidad echó por tierra todas las barreras que impedían su integración en la sociedad. Un conmovedor ejemplo de superación y lucha por conseguir las metas.

- “Editar una Vida” (2005), de Raúl De la Morena. Trata sobre la vida que han de llevar personas con diversidad funcional o tradicionalmente llamados discapacitados dependiendo de las diferentes políticas que el estado aplique. A través de testimonios, se expone cómo se vive y qué expectativas de futuro se tienen en una residencia del estado Español.

E. Entrevistas a personas con discapacidad en sus contextos de vida cotidiana y elaboración de sus historias de vida.

Una de las razones principales que nos lleva a diseñar esta situación de enseñanza-aprendizaje es la tendencia existente a generalizar, estereotipar, despersonalizar a las personas de este colectivo, lo que se constituye, sin quererlo y sin tener conciencia muchas veces, en causa de prejuicios y discriminaciones.

La tarea es que el alumnado en pequeños grupos construya una breve biografía de una persona con discapacidad.

Tim Booth (1998: 253) apunta algunas de las razones que dan valor a las narraciones (biografías) en la línea de nuestras pretensiones:

- Defiende, en primer lugar, la “tesis de la voz excluida”, ya que estos métodos facilitan el acceso a los puntos de vista y a la experiencia de los grupos oprimidos que carecen de poder para hacer oír sus voces (ampliando las perspectivas más allá de las voces “expertas”).
- En segundo lugar, piensa que estos métodos no subordinan la realidad de la vida de las personas a la búsqueda de la generalización. Destacan, en cambio, los detalles que marcan la experiencia personal (rompiendo una visión uniforme del colectivo).
- En tercer lugar, apunta que con las narraciones lo que se cuenta sigue enlazado con el contenido emocional de la experiencia humana, asuntos nada objetivos, pero que dirigen las vidas particulares (y, tantas veces, las colectivas).

Podría añadir un valor más a esta forma literaria de elaborar y expresar los datos: “Las obras literarias tienen la ventaja de dirigirse a todos y, por lo tanto, de buscar la mayor inteligibilidad” (Todorov, 1995: 12).

Pretendo con esta actividad favorecer en el alumnado la identificación y reflexión sobre los factores socio-culturales, económicos, emocionales, físicos, etc. que pueden estar actuando como barreras al aprendizaje y a la participación social de las personas con diversidad funcional, al tiempo que se estimula a reconocer los resortes y capacidades que desarrollan estas personas para superarlas o aprender a vivir a pesar de ellas. Es posible que así se aliente el cambio en las expectativas sociales en relación a las posibilidades de transformación social por parte de las personas con discapacidad.

En estas prácticas, el acercamiento vivencial pretendo que sea, directamente, con personas con diversidad funcional que sean capaces de autorrepresentarse y que puedan actuar directamente como

informantes (acudiendo únicamente a las familias como portavoces de las mismas cuando no se puede conseguir esta condición).

- F. Participación directa en actividades académicas (por ejemplo, en mesas redondas o talleres) de personas con diversidad funcional. En ellas expresan y reflexionan sobre su propia historia de vida o la del colectivo al que pertenecen (diversidad funcional comunicativa, visual, motora...) y muestran con su vida y reflexiones la evidencia de la posibilidad de desarrollar una vida satisfactoria, superando las adversidades y reivindicando los derechos de ciudadanía. Me detendré un poco más en esta forma de actuación docente.

El sentido es, primero, que conozcan directamente a personas con estas características personales (de no ser así, muchos de los alumnos y alumnas salen de la Facultad sin haberse relacionado jamás, ni siquiera en situación de grupo, con sujetos con discapacidad).

Pero estas visitas ofrecen dos valores aún más importantes que el mero hecho de conocer a sujetos con estas características. Por un lado, son adultos y adultas y, en todos los casos, aún siendo personas dependientes de otras y/o de ayudas técnicas, transmiten la capacidad de controlar sus vidas (obviamente, como las temporalmente no discapacitadas, en diferentes grados). Se alternan cada año, según las posibilidades de organizarnos pero, normalmente, al menos, dos de ellas comparten tiempo cada curso con nosotros y nosotras. Algunas de las que nos han ofrecido sus experiencias y reflexiones:

- Rafael, un joven funcionario docente, casado desde hace años, con espina bífida,... que habla abiertamente, por ejemplo, de cómo consigue tener relaciones sexuales satisfactorias o, con sentido del humor, cómo se las apaña en grotescas situaciones que a veces vive al unirse la ignorancia social con su difícil control de esfínteres.
- Brahim que, cuando niño, aprendió a vivir autónomamente con su ceguera (sin recursos pero con iniciativa) en el desierto del Sahara, país con el que se encuentra comprometido política y socialmente, estudiante de Traducción e Interpretación en nuestra Universidad...
- Mavi, una mujer madura que sólo puede mover muy limitadamente la cabeza y hablar con queda voz, separada, con un hijo con el que mantiene una relación sana y satisfactoria, pintora,... nos cuenta cómo enseña a pintar con la boca a un niño que no puede usar sus manos o cómo ella necesita "pinches" en la cocina (asistencia personal) pero que a la que protestan o alaban sus comensales es a ella que es la que decide qué y cómo se cocina.
- Charo, psicóloga, sorda, bilingüe (en español oral y signado), profesora de Lengua de Signos Española, luchadora por los derechos de personas con alguna discapacidad y que es capaz de ponernos en situación para acercarnos a entender cómo se puede percibir el mundo sin audición.
- José Ángel, joven trabajador en un Taller Ocupacional, vocal en la

Junta Directiva de la Asociación de Familiares a la que pertenece, con importantes limitaciones motoras (para el desplazamiento, el cuidado personal, la comunicación hablada, etc.),... que nos relata cómo mucha gente lo trata como “tontito” por su aspecto físico, que nos inquieta diciéndonos cómo la falta de oportunidades educativas en su infancia le hace sentirse actualmente con insuficientes recursos para todas las cosas que quiere y necesita hacer o cómo el haber conseguido, después de grandes dificultades, una plaza para vivir en una residencia le supone conseguir, como a cualquier otro joven, la ansiada independencia de su familia. Curiosamente, también disfrutamos en ocasiones de las visitas (esta vez espontáneas), de otros compañeros de la residencia de José Ángel que, de verlo entrar y salir tan familiarmente de la Facultad, han asumido que ellos *también* pueden usar este espacio público y, a veces, aparecen por allí a charlar en los pasillos con nosotros.

- José Antonio, joven ciclista empedernido, con secuelas de parálisis cerebral, educador de personas con necesidades educativas especiales en un colegio ordinario,... que narra cómo exigía a su profesorado de la escuela ordinaria que lo tratara igual que a sus compañeros o cómo valora a sus padres por haber sido exigentes con él cuando era pequeño: creían en él y le ofrecían un futuro.
- José, un hombre casado, culto, activista del Movimiento de Vida Independiente, que “apadrina” a políticos de su pueblo para orientarlos, entre otras, en cuestiones de accesibilidad y que nos hace ver que “las leyes son de papel y los bordillos de piedra”.
- Manolo, hombre inteligente y maduro, fisioterapeuta, vitalista nato, ciego, con tres potentes hijas criadas a su amparo y el de su mujer, nos demuestra cómo los productos de apoyo, el esfuerzo, la confianza en uno mismo y la importancia de crear redes sociales son elementos claves para conseguir la independencia.

En fin, estos no son los niños y niñas a los que “hay que ayudar” (qué también, pero no desde posturas paternalistas y unilaterales), sino ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho que han reflexionado sobre sus vidas, que saben lo que quieren y reclaman su espacio de participación social (nuevamente, en diferentes grados, como los temporalmente no discapacitados), ciudadanos y ciudadanas que nos ofrecen retazos de sus vidas, nos dan referentes y se convierten en modelos hacia los que dirigir la educación de las niñas y niños con discapacidad.

- G. Intervención en dos asignaturas como alumno visitante de una joven con diversidad funcional motora, participando en igualdad de condiciones que el resto del alumnado en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se realizan (excepto en las de evaluación final).
- H. Diseño educativo conjunto, entre una persona con discapacidad y la propia autora, de actividades formativas para el grupo completo que, posteriormente, son dirigidas en la práctica por la persona con diversidad funcional. En este último curso, por ejemplo, el joven que ha

colaborado en esta propuesta didáctica ha guiado al alumnado universitario en una visita sobre productos de apoyo para la autonomía de personas con discapacidad motora existentes en las dependencias en las que él vive (residencia, servicios de logopedia, fisioterapia, estimulación precoz, comedor...).

- I. Visitas del alumnado a contextos de vida de personas con diversidad funcional, ya sea para realizarles las entrevistas sobre sus historias de vida, analizar materiales didácticos, etc. (vivienda y centros educativos, principalmente).

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estilo docente que se prolonga ya durante 15 años de docencia en la Universidad de Málaga van en la línea de que se ha facilitado la relación entre la teoría y la práctica, el aprender a través de las emociones además de desde la razón, el imbricar el aprendizaje académico con las realidades y personas locales que demandan compromiso socio-educativo, el facilitar el desarrollo de la competencia intercultural de nuestro alumnado por medio de contactos personales con sujetos adultos con discapacidad, el favorecer una mirada hacia estas personas desde sus competencias y no desde sus déficits, etc.

Decía que en este curso académico, el alumnado de 2º de Magisterio de Educación Especial ha realizado visitas en pequeños grupos a una institución de personas con diversidad funcional motora, con el objetivo inmediato de conocer en contextos de uso real productos de apoyo para la autonomía y que, tras realizar el diseño didáctico conjuntamente con la autora de este escrito, dichas visitas han sido guiadas por una persona con parálisis cerebral. Bien, pues presento algunas de las valoraciones que ha hecho el alumnado de Magisterio, las cuales expresan claramente varios de los resultados y conclusiones que he mencionado anteriormente:

*Sobre la actuación de P. Á. me gustaría decir que al principio me preocupaba un poco el no poder entenderlo ya que en la clase me era difícil hacerlo. Pero me demostró que no era así, es cierto que había veces que me resultaba un poco difícil pero al final lo entendía. Me alegro mucho de que fuese él quién nos mostrase el centro ya que ha hecho que nos esforcemos y mostremos más atención a todos los aspectos que se nos mostraron (R. F. J.).*

*Para mí la visita ha sido muy positiva y sobre todo de la mano de P. Á., pues quién mejor para enseñarnos su entorno, sus amigos/as, sus compañeros/as y su propio espacio (B.A.G.L.).*

*Me resultó mucho más interesante que un simple conocimiento teórico, pues fue un acercamiento práctico y emocional a las ayudas que estas personas utilizan para hacer una vida lo más autónoma posible (M. A. P.).*

*Nuestro guía, se notaba que llevaba años en la “profesión”. Sus explicaciones estaban muy bien esquematizadas y llegaban a dar una idea muy amplia de lo que se pretendía explicar (J. M. G. G.).*

*... poder comprobar las relaciones que tienen hace personalizar aun más a las personas que allí se encuentran. Y digo personalizar, porque aunque no quede diplomático, pienso que a veces caemos en el error de olvidar a las personas y nos quedamos con la patología. El hecho de que P. Á. nos guiara por la visita, es una aportación más al comentario de antes (M.D.T.A.).*

Respecto a lo que supone para las personas con diversidad funcional que aceptan colaborar en nuestra docencia universitaria, voy a destacar dos resultados.

En primer lugar, cuando he invitado a participar en actividades



académicas a personas con diversidad funcional, las expresiones “¿seré capaz?”, “¿podré hacerlo?”, “¿qué interés puede tener mi vida?”, “yo no sé dar clase”, etc. no han sido respuestas inhabituales (aunque, por supuesto, otros muchos se sienten seguros y sabedores del valor de sus aportaciones). Así que, al principio, se percibe entusiasmo pero también inseguridad ante la propia capacidad de presentarse como protagonista ante un grupo de alumnas y alumnos universitarios y, también, se aprecian dudas de si lo que se tiene que “contar” despertará el interés suficiente. Esta realidad expresa lo mucho que falta aun para que se vayan dando las condiciones suficientes, en una y otra parte, para que la iniciativa surja desde dentro de los colectivos y las decisiones sean realmente compartidas.

Pero una vez que colaboran, ¿resultan capaces de ofrecernos *su* propia realidad? La respuesta es, rotundamente, sí. Incluso aquellas personas que, por haber tenido escasa e inadecuada enseñanza, no han adquirido el desarrollo académico esperado en función de sus capacidades. ¡Cuánto tienen que “contarles” al futuro profesorado estas voces expresamente silenciadas en los entornos educativos!

De hecho, tras todos estos años de desarrollar estas experiencias, es una realidad que hasta nuestros colaboradores y colaboradoras inicialmente más inseguros o menos preparados, cada vez se hacen más competentes en conocimientos formales sobre temas relacionados con la discapacidad en general o sobre su colectivo en particular, en capacidad de análisis y reflexión e, incluso, en habilidades comunicativas y didácticas. Redunda en lo que digo el que mi tutorización (asesoramiento o revisión) es cada vez menos demandada y, además, cada vez son más los requerimientos que tienen de otras profesoras y profesores para participar en diversas actividades de sus asignaturas.

Por otra parte, ¿sería deseable sustituir la interpretación subjetiva que una persona hace de su trayectoria vital (o, en particular: educativa, laboral...) por otras voces más expertas? Lo que nos manifiesta nuestro alumnado es que el acercamiento vivencial a sus realidades contadas en primera persona les supone un aprendizaje altamente significativo, sobre el que, posteriormente, cualquier aportación más teórica cobra vida al entrar en diálogo contante con lo vivido.

En segundo lugar, si sustituimos su voz, estaríamos robándoles nuevamente posibilidades educativas para representarse a sí mismos, reconocer las condiciones que determinan su vida, más allá de su alteración de la salud, y hacerse capaces de ofrecer el conocimiento elaborado sobre su propia realidad. He acuñado una expresión (parafraseando la de “deuda histórica”) que es la de “deuda educativa” que las instituciones educativas y la sociedad en general tenemos para con estos colectivos. Entiendo que también es responsabilidad de las universidades colaborar en ofrecerles espacios educativos que les permitan, a ellas y ellos, capacitarse (empoderarse) para participar más y mejor en la construcción de la sociedad y, para que la sociedad en general, pueda disfrutar de las aportaciones de todos sus ciudadanos y ciudadanas. La participación activa y decisiva sobre el relato y el análisis de la propia vida y los contextos en los que ésta se desarrolla, nos dice Teresa Susinos (2009), *ayuda a transformar la propia realidad*, al ayudar a ir adquiriendo un papel de *actor social*.

---

*El individuo débil no representa necesariamente una carga para el otro. Todos disponemos libremente de nuestra debilidad, somos por lo tanto libres de usarla juiciosamente (Jollien, 2001: 108-110).*

En este sentido, estos contactos crean, además, contextos de aprendizaje realmente significativos para el alumnado universitario, ya que rompen con muchos estereotipos que hacen percibir a las personas con discapacidad como débiles (en el sentido de improductivos, inútiles, inválidos), necesitados de ayuda (como si fuera exclusivo de esta condición humana y, además, implicara el no poder ofrecerla también), “afectados” emocionalmente (lo que no ha de suponer no tener resortes para afrontar la realidad). Les da la oportunidad de comenzar a entender la discapacidad como una construcción social (más allá de la alteración de la salud en sí misma) y que, por lo tanto, cambiando las condiciones de vida, ésta puede llegar a ser plena, digna, satisfactoria y fecunda, tal y como se refleja en muchas de las personas que van conociendo. Ello conlleva la educación de las capacidades críticas ante lo dado (Santos y De la Rosa, 2009: 138).

*Así, la formación de la ciudadanía supone la posibilidad de crear espacios educativos en los cuales los sujetos sociales sean capaces de cuestionar, pensar, asumir y también, claro, de someter a crítica los valores, normas y derechos morales pertenecientes a individuos, grupos y comunidades, inclusive los suyos propios (Gentili, 2000: 51).*

No siempre es fácil para el alumnado universitario. Hay contradicciones, resistencias, dudas... pero no se pueden eludir porque son parte del proceso educativo. También para mí misma como docente, estas prácticas implican un proceso de autorreflexión y de entrenamiento en mejorar las propias capacidades de análisis, de expresión y de relación con estas personas, ya que la mirada minusvalidista sobre las personas con discapacidad, en alguna medida, la llevamos dentro todos y todas (De la Rosa, 2010).

En otro orden de cosas, una de las cuestiones más polémicas en este tipo de prácticas es *el reconocimiento institucional* que se realiza de sus aportaciones en la formación de los futuros profesionales. Desde luego, en el Departamento universitario en el que trabajo, a las personas con discapacidad que participan en las actividades docentes, se les da reconocimiento académico al acreditar su actividad y, siempre que existe disponibilidad económica, el pago económico de la misma sin distinción alguna con otros profesionales con titulaciones académicas que habitualmente ellos y ellas no suelen tener debido a las historias educativas insuficientes e inadecuadas que han tenido.

Sin embargo, considero que ya es de hora de que no dependa de la buena voluntad o de las condiciones coyunturales que cada Departamento o profesor o profesora en particular tenga, sino que las propias Facultades y Escuelas (de Educación, Psicología, Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Enfermería, Fisioterapia...) han de asegurar el encuentro de su alumnado con el colectivo de personas con diversidad funcional para promover una mejora en la calidad y efectividad de sus programas universitarios de formación de los futuros profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADIA, R. (2003). *¿Por qué andar cuando se puede rodar?* (documental). Coproducida por ARTE France y Tact Production.
- ANDRÉU, J., ORTEGA, J. F. Y PÉREZ COBACHO, A. M<sup>a</sup> (2003). Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 77-107.
- BARNES, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: reflections on doing “emancipatory” disability research. *Disability & Society*, 1 (18), 3-17.
- BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- BOOTH, T. (1988). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- CARR, S. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAZANAVE, J. (2003). *Un camino diferente* (corto), coproducida por ARTE France y Arturo Moi.
- DE LA MORENA, RAÚL (2005). *Editar una Vida* (documental). En Foro de Vida Independiente de España, II Jornadas Nacionales “Diversidad Funcional y Vida Independiente”. Málaga, Alhaurín El Grande: Ayuntamiento de Alhaurín el Grande.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2006). *Competencia comunicativa de los y las interlocutoras de personas con parálisis cerebral. Estudio de un caso (desde el paradigma de la investigación emancipadora)*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2007). De la investigación participativa a la investigación emancipadora. El caso de las personas con discapacidad. Ipland, J., Córdoba, M., García, M<sup>a</sup> P. y Gil, M. J. Actas del Congreso *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2010). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva* (en prensa).
- DUSCHATZKY, S. Y SKLIAR, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias*

- educativas*. Revista Cuadernos de Pedagogía de Rosario, 7. En <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>
- EGEA, C. Y SARABIA, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, Diciembre, 15-30.
- FORO DE VIDA INDEPENDIENTE DE ESPAÑA (2005). En <http://www.forodevidaindependiente.org>
- GENTILI, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- HADARY, S. Y WHITEFORD, H. (1999). *Dan, un espíritu luchador* (Corto). Guionista: Dan Keplinger.
- HASLER, F., BARNES, C. Y ZARB, G. (2003). El concepto de Vida Independiente a través de tres visiones: filosófica, socio-política y económica. En J. Vidal García Alonso (Coord.), *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA Libros, S. A.
- LARRAZ ISTÚRIZ, C. (coordinadora) (2003). *Desde otro punto de vista*. Madrid: CEAPAT.
- LEY de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Ley 51/2003, de 2 de diciembre).
- LISMI, Ley de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982, de 7 de abril).
- MARAÑA, J. J. (2004). *Vida Independiente. Nuevos modelos organizativos*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid (Asociación Iniciativas y Estudios Sociales).
- MILTON, B. *El bebé de Alison* (2001), productora Milton Media & Peter Bech Film A/S (Dinamarca). En <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20081029/documentos-bebe-alison/325933.shtml>
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- PARRILLA, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 1, pp. 165-174.

- PÉREZ COBACHO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M. Y GARRIDO GIL, C. (2000). *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ROMAÑACH CABRERO, J. y LOBATO GALINDO, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, Disponible en web: [http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad\\_funcional.html](http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html)
- SANTOS GUERRA, M. A. Y DE LA ROSA MORENO, L. (2009). Evaluación y Discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 2, Nº. 1, pp. 123-140.
- SEELMAN, C. D. (2004). Tendencias en la Rehabilitación y en la Discapacidad: Transición desde un Modelo Médico a un Modelo de Integración (parte 1). *Disability Word*, 22, Enero-Marzo.
- SHERIDAN, J. (1989). *Mi pie izquierdo* (película comercial). Guionistas: S. Connaughton y J. Sheridan, sobre el libro de Christy Brown. Irlanda.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, nº 349, pp. 119-136.
- TODOROV, T. (1995). *La vida en común. Un ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- UPC. Universitat Politècnica de Catalunya [Grabación de vídeo]: información general. Realización: Neovideo. Barcelona: UPC, 1990. 1 videocasete (VHS).
- VIDAL GARCÍA ALONSO, J. (2003). Atrapados en el sistema. En J. Vidal García, *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- VIDAL GARCÍA ALONSO, J. (2004). Vida independiente ante el problema de la dependencia. *Minusval*, 146, 15-19.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 45-67.

## Construyendo la identidad del nuevo ciudadano

*Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears)*

### Introducción

La Ley Orgánica de la Educación (LOE), aprobada en el Parlamento español en 2004, introdujo cambios importantes en el sistema de la enseñanza obligatoria; entre ellos, la creación de una nueva materia: *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*.

La iniciativa provocó áspero debate en el seno de la sociedad española -en su origen, confesional y, finalmente, político-, una vez que ciertos grupos políticos se alinearon con la posición de la jerarquía católica.

Ésta considera que la nueva materia, en la medida en la que trata de cuestiones morales, violenta el derecho de las familias y de la misma iglesia a educar moralmente a los niños. Defiende la existencia de un derecho natural que establece los criterios de lo bueno y de lo malo, tanto en el ámbito de la vida privada, como en el de la vida pública. Considera que el único intérprete sobre la tierra de este derecho natural es la Iglesia; por tanto, suya sería la responsabilidad de orientar la educación moral, sobre todo en lo referente a la educación afectivo-sexual y al reconocimiento de los modelos de familia. Desde esta posición, el estado se entrometería en un territorio que le es ajeno y, con su concepción laica de la moral, estaría adoctrinando a las nuevas generaciones.

Estos argumentos no son nuevos para la Iglesia. Desde la época de la Ilustración viene defendiendo posiciones contrarias al imparable proceso de secularización que la han llevado a oponerse a la libertad de conciencia, a la libertad de enseñanza, a la democracia liberal y hasta a los Derechos Humanos. Le cuesta aceptar la autonomía moral del hombre moderno, que en palabras del mayor de los ilustrados, I. Kant, consiste en "...la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro" (Kant, 1783:516). El estado no pretende hacer de guía moral mediante el adoctrinamiento, sino formar la conciencia de los nuevos ciudadanos en el conocimiento de los derechos y deberes como fundamento de la convivencia democrática.

En cualquier caso, la polémica no debe hacernos olvidar la importancia y la oportunidad de la nueva materia en la formación de los futuros ciudadanos.

Aunque con su forma actual la materia se presenta como una novedad, en realidad siempre existió. En cada momento respondió a la concepción moral y política dominante. Dentro del sistema educativo español, podemos encontrar

sus primeras manifestaciones en los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza que, allá por 1876, ya se proponía la regeneración moral, cultural y política de los ciudadanos españoles. La versión más reciente es de 1990, cuando la LOGSE se propone impregnar transversalmente todo el sistema educativo de los valores de la educación cívica y ética.

Su versión actual responde a las indicaciones contenidas en diferentes resoluciones de la Organización de Naciones Unidas, de la UNESCO y del Consejo Europeo. Por ello en todos los países de nuestro entorno europeo se imparte esta materia, bien que con formatos y metodologías propios, sin que en ningún caso se haya producido una polémica parecida a la anteriormente aludida. En España, además, obedece al mandato de la Constitución Española (Art. 27, 2), según el cual la escuela debe educar en el respeto a los principios que ordenan la convivencia democrática, los derechos humanos y libertades fundamentales.

## 1. Vivir juntos

Entre los grandes objetivos de la escuela, todos los informes actuales destacan por su trascendencia dos:

- Aprender a aprender en un mundo tecnológico y dominado por las redes de la información.
- Aprender a vivir juntos democráticamente en un mundo interdependiente y lleno de posibilidades, pero también de riesgos.

Es sobre éste último objetivo sobre el que versará esta comunicación.

Vivir juntos es algo que el *homo sapiens* ha hecho siempre. Esta capacidad es la llave de su enorme éxito evolutivo. Él colonizó todas las regiones del planeta, hasta las más hostiles, como ninguna otra especie hizo jamás, gracias a una ilimitada capacidad adaptativa derivada de su extraordinaria inteligencia, siempre que ésta estuviera orientada hacia la cooperación y la vida en común.

Podríamos decir, incluso, que el ser humano está constitucionalmente dispuesto para la vida social. En este sentido no podemos olvidar algunas aportaciones procedentes de la psicología; unas desde el campo de la neurociencia, como:

- La existencia en el cerebro humano de las llamadas *neuronas especulares*, recientemente descubiertas, y que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las ciertas capacidades sociales como son la imitación y la empatía.

Otras proceden del ámbito de la psicología evolutiva, como:

- La predilección que el recién nacido muestra de modo natural hacia las figuras humanas, particularmente, su fascinación por la cara y la voz humanas, que constituye la base en la creación de las primeras relaciones sociales.
- La creación en los primeros meses de la vida de la *relación de apego* entre madre y niño, verdadero embrión del ulterior desarrollo social.
- La aparición en los primeros años – entre el tercero y el cuarto- de una de las premisas de una vida social compleja, *la teoría de la mente*, que

es la capacidad que nos permite atribuir pensamientos, intenciones y sentimientos al otro.

Llegamos a ser humanos porque somos sociales. El proyecto ontogenético es únicamente posible en el seno del social, tal y como lo demuestran los casos de los *niños salvajes*. Podríamos decir con el premio Nobel de la Paz, Desmond Tutu, que el axioma cartesiano *pienso luego existo*, se podría transformar en *existo porque pertenezco, participo, comparto* (Tutu, 2000: 39), es decir, vivo con y a través del otro.

Pero esta disposición, de base natural, no garantiza por sí sola la convivencia democrática. La historia está plagada de fracasos. Incluso en la experiencia personal podemos encontrar las pruebas de la dificultad que esto supone.

Estar capacitado par convivir democráticamente es algo que hay que aprender, y que de ningún modo está asegurado por nuestra disposición natural hacia el social.

Este aprendizaje es todavía más necesario para convivir en un mundo que ha cambiado bruscamente, y que, como decíamos anteriormente, se ha convertido en un solo sistema interdependiente, lleno de posibilidades pero también de amenazas.

Después del nueve de noviembre de 1989 -fecha de la caída de la Muro de Berlín y de la inauguración de la World Wide Web-, las fronteras políticas y físicas cayeron. El mundo se transformó en la *aldea global* que había profetizado Mc Luhan en los años sesenta. Definitivamente entramos en un tiempo nuevo. El mundo entra en una acelerada, según palabras de I. Ramonet, *dinámica de fusión* (Ramonet, 1997: 246), abriendo horizontes inimaginables poco antes. Pensemos en el crecimiento exponencial, producido a partir de ese momento, de los intercambios financieros, comerciales, científicos, técnicos, y de información en todo el mundo; en la movilidad de las personas o de las inversiones.

Si bien en los primeros momentos se veíamos más bien las oportunidades, poco después pudimos percibir los riesgos: la otra cara del fenómeno, *la dinámica de fisión*. Con toda claridad vemos las amenazas para la convivencia democrática que se ciernen sobre la escena mundial en forma de:

- El crecimiento de las desigualdades entre los ricos y los pobres, tanto en el seno de cada sociedad como internacionalmente -entre los países del Norte y los del Sur-.
- La escisión de la economía del control político, que ha provocado que su regulación, autorregulación la llaman algunos, obedezca únicamente a las leyes del mercado.
- La concentración del poder económico en muy pocas manos: las de las transnacionales.
- Las consecuencias de los intensos movimientos migratorios tanto par los países emisores – la fuga de cerebros y del segmento más dinámico de sus sociedades-, como para los países receptores, en cuyas poblaciones aumenta de manera preocupante la percepción de amenaza asociada a este fenómeno.



- El cambio climático y demás amenazas medioambientales.
- La aparición de redes internacionales fuera de la ley: sociedades del crimen organizado, redes terroristas o los movimientos fraudulentos de capitales.

Todo esto nos hace pensar que el momento de reaprender a vivir democráticamente juntos ha llegado.

Desde esta perspectiva que se propone la nueva materia de *La Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*.

## 2. La construcción de la identidad del nuevo ciudadano

Nuestro enfoque se situará en la línea del constructivismo cognitivista.

La vida en común es practicada tanto con aquellos con los que mantenemos intercambios directos –los llamados grupos primarios, también denominados, desde la perspectiva ecológica de la psicología del desarrollo, *microsistemas*-, como con aquellos con los que sin llegar a mantener intercambios directos, sí compartimos redes de solidaridad social, instituciones, bienes públicos, amenazas, etc.: *los macrosistemas*.

Esto significa, siguiendo la tesis sostenida por Tzvetan Todorov, que el ejercicio de la vida en común sólo puede hacerse desde un sentimiento de pertenencia, es decir, desde una identidad que se caracterizaría por ser a la vez **variable, dinámica y múltiple**.

**Variable**, pues dentro de cada sociedad existen grupos con sensibilidades sociales y culturales diferentes.

**Dinámica**, ya que se trata de una identidad con cierto grado de plasticidad y, por ello, sensible a la presión de los cambios que constantemente se producen en el entorno social, científico, técnico y comunicacional. La imagen mítica del barco de los argonautas, *Argo*, que evoca Todorov (Todorov, 2008: 88), podría ayudarnos a mejor comprender el alcance de esta característica. Su viaje fue tan largo, que hubo que cambiar las planchas de madera, las cuerdas, los clavos, etc., de modo que finalmente el barco que volvía al puerto era materialmente diferente del que zarpó al principio de la singladura, aunque permanecía siendo siempre el mismo. Así también, la identidad de cada uno va incorporando a lo largo del ciclo vital nuevos elementos que la transforman de forma paulatina.

**Múltiple**, pues esta identidad, a la manera de una muñeca *matriuska*, comprendería recursivamente cuatro identidades:

- La **identidad social** o yo social
- La **identidad cultural** o yo cultural,
- La **identidad cívica** o yo cívico
- La **identidad cosmopolita** o yo cosmopolita.

En este orden, cada una de estas identidades va tomando forma a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

**La identidad social** o yo social se sitúa en el primer nivel de pertenencia. Se trata de una identidad que se desarrolla en el seno del marco sólido y confiable de los grupos primarios: la familia, la escuela, los amigos... En este marco, la identidad se desarrolla a partir de las primeras relaciones vividas por el recién nacido en el seno de la *intersubjetividad* niño-adulto y el establecimiento de las relaciones de *apego*; su desarrollo se continua en la segunda infancia con la aparición de las reacciones de negativismo, el descubrimiento de la primera identidad sexual, la aparición de la *teoría de la mente* y la adquisición rudimentaria de hábitos sociales; posteriormente, se completa con el descubrimiento de los iguales, de la amistad y, finalmente, de la genitalidad.

Este yo social constituye el fundamento y la garantía del desarrollo sano y equilibrado de la competencia social de sujeto y de las demás identidades.

**La identidad cultural** o yo cultural constituye el segundo nivel de pertenencia de la identidad de ciudadano.

Esta identidad supone para el niño la conquista de tres decisivas competencias: poseer la llave con la que descubrir el mundo; sentir los lazos de pertenencia con los que compartir la misma cultura; adquirir los materiales culturales con los que construir el edificio de su propia inteligencia y personalidad, tal y como explicaría L. Vigotsky.

Este "yo cultural" nace primero a partir de una lengua, la materna, que no es neutra ya que está plena de significados, de símbolos y de acumulación histórica. Posteriormente, se desarrolla de manera variable al contacto con los juegos infantiles, las tradiciones, las celebraciones, los gustos culinarios..., y en la escuela, donde el niño incorpora las referencias espaciales, temporales y simbólicas que le ofrecen la geografía, la historia, el arte y la literatura.

Se trata de una identidad híbrida, ya que no existe una cultura pura - los intercambios practicados entre los diferentes grupos humanos a lo largo de los tiempos aseguraron una, cada vez mayor, mezcla genética y cultural. A su vez, se trata de una identidad variable, pues en el interior de cada cultura existen numerosos subgrupos con sensibilidades culturales diferentes definidas en relación al sexo, la edad, las actividades profesionales. Por último, es una identidad dinámica, en permanente construcción y transformación -cada cultura asimila y acomoda sin tregua las influencias que provienen del multiculturalismo, los progresos científicos y tecnológicos y los *mass media* de la comunicación-. Todo ser humano, a lo largo de su vida, entra en contacto con "el otro" dentro de un horizonte cada vez más abierto y universal. De la misma manera que no existe un individuo fuera de una cultura, podemos afirmar que no existe tampoco ningún individuo cerrado dentro de una cultura.

Si la identidad social y la identidad cultural se alimentan sobre todo de intercambios directos, situados en un escenario de afectos y por ello se desarrollan básicamente a través de mecanismos implícitos e incidentales, **la identidad cívica** o yo cívico del tercer nivel nace más bien de la razón, por lo que su desarrollo depende sobre todo de estrategias educativas intencionales.

Cicerón (52 a. C.) delimitó de manera luminosa esta dimensión en su diálogo *Sobre las leyes*:

“Creo, dice el filósofo, que todos los ciudadanos tienen dos patrias, una natural y la otra política. Así sucede con ese Catón del que hablas: nació en Tusculum, pero tenía derechos de ciudadanía en Roma. Al ser tusculano de origen y romano por derecho de ciudadanía, tenía una primera patria, el lugar donde nació, y otra de derecho. De la misma forma nosotros consideramos como nuestra patria el lugar donde nacimos y la ciudad que nos confirió la condición de miembros. Esta última, la república, la ciudad común, es necesariamente objeto de un amor mayor. Debemos saber morir por ella, entregarnos totalmente a ella, todo lo que es nuestro le pertenece”. (Todorov, 2008: 101-102).

Naturalmente, Cicerón hablaba de la ciudad-estado de Roma. En 212, bajo Caracalla, la condición de ciudadano se extendió por todo el imperio.

Nos situamos ahora en otro nivel, más abstracto, el de la identidad política que se forma en un escenario más difuso, el **estado-nación**. El estado no es asimilable a una cultura; es más bien un espacio administrativo y político con fronteras físicas que albergan a individuos pertenecientes a diferentes culturas, religiones y condiciones, que hablan diferentes lenguas y viven en diferentes regiones. El estado democrático, cualquiera que sea el origen, la religión, la lengua, las tradiciones debe garantizar los mismos derechos para todos.

Esta concepción del estado moderno como nuevo marco de convivencia política cristaliza en el siglo XVIII, cuando se constituye como un dominio de lo público, por oposición a la iglesia - la religión-, que quedaría recluida al dominio privado.

A propósito de esto, J. Locke escribe en 1689 en su última “*Carta sobre la tolerancia*”:

“El estado es una sociedad de hombres, constituida únicamente para proporcionar, preservar y satisfacer sus propios intereses estrictamente civiles, como son: la vida, la salud, el descanso del cuerpo y la posesión de cosas materiales tales como el dinero, la tierra, la casa, los muebles y otros semejantes. En cambio, la iglesia es una sociedad voluntaria de hombres unidos por un acuerdo mutuo con objeto de dar culto públicamente a Dios de la manera que consideran conveniente y eficaz a la salud de sus almas” (Peces-Barba, 2007: 16).

De ese modo, según el espíritu de la Ilustración, el estado-nación, como garante del disfrute de los derechos y el cumplimiento de los deberes de todos los ciudadanos, se sitúa sobre un marco de convivencia diferente al de la cultura y la religión.

Para A. Giddens, toda sociedad se asienta sobre un cierto tipo de marco de confianza. En el pasado, las sociedades premodernas lo hicieron sobre cuatro diferentes marcos de confianza:

- En primer lugar, el **sistema de parentesco**, fundado sobre los lazos de sangre. El parentesco garantizaba la protección y la confianza de los individuos.

- Luego fue la **comunidad local**, cuyo control social servía para mantener la estabilidad del grupo.
- El tercer marco de confianza lo constituye la **cosmogonía religiosa** que inspiraba las normas sobre las cuales se fundaba el orden social.
- Finalmente, la **tradición**, desde la que las costumbres se erigían en normas sociales.

El **estado-nación** moderno, que nace en el siglo XVIII con las revoluciones americana y francesa, sucede como marco de confianza moderno a los cuatro marcos antes mencionados.

Éste, a pesar de su juventud, ya ha entrado en crisis. Los tiempos, como diría Cicerón, en los que se estaba dispuesto a sacrificar la propia vida para salvar la de la patria, han pasado. Este último marco de confianza está cambiando. La dinámica de la globalización es la responsable de ello. Por todas partes, el estado-nación es visiblemente más débil que antes, tanto en el plano político, como en el económico y social:

- Políticamente, el estado nación pierde cada vez más competencias al desbordarse en estructuras supranacionales, al mismo tiempo que se diluye en estructuras regionales.
- Económicamente, el estado-nación ha sido sobrepasado por las leyes del mercado, que, emancipadas del control político, regulan en el mundo entero los intercambios financieros y comerciales y la productividad.
- Socialmente, el desbordamiento del sistema económico fuera de control político se prolonga en un tipo de desorden social que amenaza la supervivencia de este marco de confianza. Percibimos por todo el mundo las manifestaciones de este desorden: la desigualdad creciente, tanto entre las diferentes sociedades, como en el interior de cada una de ellas; la pérdida progresiva de los derechos en el mundo del trabajo que arroja a los trabajadores a la precariedad, incluso al mercado negro; el crecimiento generalizado de la falta de protección y de la exclusión social; la intensidad de los movimientos migratorios que provocan desequilibrios demográficos y sociales enormes tanto en las sociedades de origen como en las de acogida; por fin, los problemas del medio ambiente que amenazan la supervivencia del planeta entero.

En definitiva, el estado se encuentra impotente en el tiempo y en el espacio para afrontar los nuevos e importantes retos que plantea la globalización.

Además, en esta escena de desorden, se dan cita diversas fuerzas obstinadas en la destrucción del estado:

- En primer lugar estarían, los mejor colocados, los que promueven el individualismo asocial; ellos son, en cierta medida, los responsables de la crisis económica actual.
- Por otra parte encontramos a los que buscan en las organizaciones fundamentalistas, integristas y ultranacionalistas la protección que no encuentran en el estado.

- Finalmente también podemos reconocer a quienes se organizan fuera del estado y contra el estado a escala mundial en movimientos fundamentalistas y en redes criminales y terroristas.

Todas estas fuerzas, de hecho, aunque desde razones y posiciones distintas, se afanan en la destrucción del marco de confianza del estado-nación.

A pesar de su crisis evidente y la pérdida de confianza en él, su existencia, aunque necesitada de ajustes, nos aparece como un elemento insustituible para garantizar las redes sociales de solidaridad: los sistemas de educación y de salud, la seguridad social y ciudadana o los servicios sociales. Se trata de una conquista histórica que costó muchos esfuerzos y sacrificios; que sigue siendo la garantía de libertad y posibilidades de desarrollo de los proyectos personales y de los partidos; y que por tanto es necesario mejorar y preservar.

La dinámica de la globalización y la crisis del estado nos obligan a buscar un nuevo marco de confianza, otro nivel de pertenencia; a desarrollar una nueva identidad. El desbordamiento del estado, su impotencia frente a tantos problemas esenciales para la convivencia democrática, para la supervivencia del planeta y del ser humano hicieron hablar a ciertos autores de la necesidad de una ruptura cognitiva que pueda llevarnos hacia una nueva identidad: la **identidad cosmopolita** o yo cosmopolita, el ciudadano del mundo.

Esta identidad se corresponde con un nuevo marco de confianza, desde el que se pueda abordar la gestión de los bienes públicos mundiales y conjurar sus amenazas; desde el que servirnos para reforzar las instituciones internacionales y para crear otras capaces de controlar la dinámica de la economía al servicio del ser humano; desde el que poner en marcha los instrumentos eficaces para eliminar la pobreza, equilibrar las desigualdades mundiales, respetar los derechos humanos y vivir de manera respetuosa con el medioambiente. Para ello hay que construir la conciencia de una nueva identidad, la de ciudadano activo en el mundo: el yo cosmopolita.

### 3. Conclusión

La escuela está comprometida en la consecución de un objetivo tan fundamental como es el de capacitar a los nuevos ciudadanos para convivir con los demás, ya sea en los entornos inmediatos y perfectamente reconocibles, como en los más remotos y difusos; de todos ellos ha de formar parte. Con la llegada del nuevo siglo todos estos entornos han cambiado, pues el mundo entero ha cambiado. Participar en este nuevo escenario como ciudadano activo y competente sólo puede hacerse desde una sólida identidad que sea a la vez variable, dinámica y múltiple. Por ello el *currículum de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* debe estar orientado hacia el desarrollo de una serie de competencias que hagan posible la construcción de esta identidad.

Sus contenidos deben presentarse de modo que acompañen al proceso de desarrollo social cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Deben ser abordados, tanto transversalmente, en el currículum general, como sistematizados, en programas específicos de materias independientes, a lo largo de las tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria; partiendo

siempre de la convivencia en los entornos más inmediatos y concretos, y progresando hacia la convivencia en los más alejados y abstractos.

En primer lugar, habría que comenzar por el desarrollo de las competencias propias de la **identidad social** o del yo social:

- Autoestima
- La autonomía personal
- La propia identidad y la de otros
- Respeto hacia el otro
- Los hábitos y las habilidades sociales
  
- La resolución de los conflictos
- La vida relacional en el seno de los grupos primarios: la familia, la escuela, los amigos
- Conocer y respetar las normas que regulan la convivencia
- El desarrollo afectivo-sexual

En un segundo momento, se han de abordar las competencias relacionadas con los contenidos correspondientes al desarrollo de la **identidad cultural** o yo cultural:

- Identificar y valorar los rasgos multiculturales de la propia cultura
- Reconocer la variabilidad dentro de cada cultura
- Descubrir los mecanismos responsables de la existencia de los estereotipos, los prejuicios sociales y los comportamientos xenófobos
- El reconocimiento de las otras culturas
- El respeto y el empatía hacia los otros
- Identificar los elementos comunes a diferentes culturas
- Reconocer y valorar la diversidad cultural, moral y religiosa
- Participar en la vida cultural de la comunidad

Al final de la escuela primaria sería el momento para trabajar las competencias propias de la **identidad cívica** o del yo cívico:

- Desarrollar criterios para delimitar los tres ámbitos de relación: el íntimo, el privado y el público
- Reconocer y valorar la génesis y existencia de los bienes públicos
- Los valores sobre los cuales es fundada la vida en común
- La organización democrática de la convivencia
- El reconocimiento de los derechos y deberes del buen ciudadano
- Las normas que regulan los comportamientos en el espacio público
- La participación en la vida social y política
- La existencia de las instituciones políticas y sociales comunes
- La necesidad de avanzar hacia la igualdad entre los hombres y las mujeres
- La diversidad sexual

Finalmente, durante la etapa de la enseñanza secundaria habría que desarrollar las competencias que corresponden a la **identidad cosmopolita** o yo cosmopolita:

- El conocimiento de la existencia de los bienes públicos mundiales y de sus amenazas

- Los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia y sus genealogías históricas
- Las diferentes posibilidades para el desarrollo humano en el mundo: el Norte y el Sur del desarrollo humano
- El deber de desarrollar la cooperación internacional bilateral y multilateral
- El compromiso cívico hacia los grupos humanos desfavorecidos
- La paz como fin y como instrumento de resolución de los conflictos
- La conciencia de vivir en común en un entorno frágil y limitado
- El comportamiento del consumidor responsable

#### **Referencias bibliográficas:**

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Fernández García, E. (2001). *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*. Madrid: Cuadernos Bartolomé de las Casas, nº21, Dykinson.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos de los niños en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Llopis, C. (Coord.) (2001). *Los Derechos Humanos. Educar para la nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Llopis, C. (Coord.) (2003): *Recursos para una educación global*. Madrid: Narcea.
- Locke, J. (2002). *Carta sobre la tolerancia*. Madrid: Tecnos.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de las competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Marina, J. A. y de la Válgona, M<sup>a</sup> (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- Morillas, M. (Coord.) (2006). *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea.
- Peces-Barba, G. (2007): *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.
- Mate, R. (2007): *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*. Madrid: Pearson.
- Ramonet, I. (1997): *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
- Todorov, T. (2008): *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tutu, D. (2000): *Il n'y a pas d'avenir sans pardon*. París: Albin Michel.
- Turs, M. (2005): *Educación en valores y ciudadanía: propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

## Capacitación del docente hospitalario: El programa de formación inicial de la Universidad de Vigo

Doval Ruiz, M<sup>a</sup> I. ([mdoval@uvigo.es](mailto:mdoval@uvigo.es)), Estévez Estévez, N. y Raposo Rivas, M.  
Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, Universidad de Vigo.

En este trabajo describiremos cómo se forma a los maestros y maestras hospitalarios en la Universidad de Vigo. Veremos asimismo cómo ha sido la evolución de la materia optativa “Pedagogía Hospitalaria” de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo) desde su inserción en el currículo del Maestro de Educación Especial en el curso 1997-98 con 4 créditos de duración, hasta la actualidad, como una materia de 6 créditos y abierta a todas las especialidades de la Diplomatura de Maestro.

### 1.- QUÉ ES LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

La actividad pedagógica con niños y niñas enfermos en los hospitales o convalecientes en sus domicilios no es reciente, pues las primeras escuelas dentro de un hospital aparecen en los años 50 del siglo pasado. Sin embargo, lo que hasta hace pocos años se venía haciendo a través de instancias con un marcado carácter caritativo-asistencial, poco a poco se ha ido convirtiendo en una nueva ciencia en el marco educativo y en una actividad profesional: la Pedagogía Hospitalaria. Esta forma de hacer Pedagogía comprende, por el momento, la formación integral y sistemática del niño enfermo y convaleciente, cualquiera que sean las circunstancias de su enfermedad, en edad escolar obligatoria, a lo largo de su proceso de hospitalización.

Para algunos autores (Polaino-Lorente, Caride) la Pedagogía Hospitalaria constituye una modalidad de la Pedagogía Social; sin embargo, para la gran mayoría de autores de dentro y fuera de nuestras fronteras reviste las características de la Atención a la Diversidad o Educación Inclusiva, al entender que esta acción educativa en los hospitales, en los centros escolares ordinarios o en los domicilios, es básicamente atención a la diversidad en cuanto enseñanza adaptada a las necesidades de apoyo educativo derivadas de la enfermedad y hospitalización, esto es, derivadas de unas “necesidades asistenciales especiales”. En este contexto, niños con “necesidades asistenciales especiales” son aquellos que sufren un proceso crónico de tipo físico del desarrollo o que están expuestos al riesgo de padecerlo, y requieren además servicios sanitarios y complementarios que por su naturaleza o su cuantía van más allá de lo que precisan generalmente los niños (McPherson y cols., 1988; en Ortiz, 2001, p.31).

Por otra parte, las diferentes Administraciones Educativas de España consideran la Pedagogía Hospitalaria dentro del apartado de Educación Compensatoria, con la intención de paliar las desventajas educativas de los niños enfermos y convalecientes, así como la discriminación que esto supone frente al resto de los niños o adolescentes de su misma edad sanos.



A pesar de que, como decíamos, fue en los años 50 cuando aparecen las primeras iniciativas identificables como Pedagogía Hospitalaria, hubo que esperar hasta 1982 para encontrar la primera referencia legislativa sobre la necesidad de contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en los diferentes contextos hospitalarios. Esta referencia la encontramos en el artículo 29 de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982, de 7 de abril, BOE 30 de abril, 1982). Desde entonces se han venido promulgando diferentes disposiciones legales que vienen a configurar el marco normativo que ampara la Pedagogía Hospitalaria en España. Sin embargo, pocas son las Comunidades Autónomas que han elaborado una normativa específica sobre el funcionamiento de las aulas hospitalarias.

En el ámbito europeo se dispone de la Carta Europea de los Niños Hospitalizados establecida por el Parlamento Europeo en 1986, en la que se reconocen 23 derechos, y las Recomendaciones del Comité Hospitalario elaboradas un año después para evitar el estrés psicológico de los niños y el daño potencial que ello pueda ocasionar (14 dirigidas al personal médico, 17 a las autoridades de los hospitales y 11 para padres o tutores). El primero de los documentos mencionados, aunque no legisla, ha sido inspirador de legislación para los diferentes gobiernos y referencia imprescindible para todos los profesionales de la Pedagogía Hospitalaria, fuera incluso de las fronteras europeas.

Por otra parte, la “Hospital Organisation of Pedagogues in Europe” (HOPE), en su asamblea de 20 de mayo de 2000 en Barcelona, aprobó la Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los Niños y Adolescentes Enfermos, formada por 10 puntos. Esta asociación continúa trabajando en pro de la formación de los profesionales europeos que desempeñan su labor docente en este ámbito, promoviendo y organizando diferentes actuaciones formativas con la finalidad de que este colectivo, olvidado en ocasiones por las administraciones educativas de las que dependen, puedan avanzar e innovar en este campo en el que por número, poca historia y escasas oportunidades sea, como está empezando a ser, un colectivo pionero en experiencias educativas relevantes y valoradas en diferentes contextos educativos nacionales e internacionales.

## **2.- LA NECESIDAD DE UN PROGRAMA FORMATIVO EN PEDAGOGÍA HOSPITALARIA: LA RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO**

Cuando se implementó por primera vez la materia “Pedagogía Hospitalaria”, la Universidad de Vigo se convertía en la única universidad de Galicia y en una de las pocas de España en incluir un plan de formación inicial de maestros en atención psicopedagógica al alumno enfermo crónico y/o hospitalizado. Hasta esa fecha dicha formación sólo había recibido una atención puntual en los currículos de nuestra Facultad. Por otra parte, las experiencias de formación desarrolladas desde las diferentes administraciones educativas eran y son anecdóticas y no están diseñadas bajo la premisa de competencias a desarrollar.

Pero esta situación no es exclusiva de nuestro país. En Europa hay más de 7500 profesionales de la Pedagogía Hospitalaria en activo sin que exista la

especialidad de Pedagogía Hospitalaria en ningún plan de formación universitario. La mayoría de los profesores europeos han recibido algún curso en educación especial (Lizasoain, 2000), de manera que tras los tres o cuatro años de formación obligatoria para los profesores, el colectivo al que nos referimos cursa, en la mayoría de los casos, un año o dos de posgrado.

Así pues la formación específica que poseen los actuales profesionales de la Pedagogía Hospitalaria en España es la que han ido asimilando a través de la práctica diaria tras años de experiencia profesional y mediante las actividades propuestas desde las asociaciones de maestros y pedagogos en el hospital (congresos, seminarios, talleres, proyectos de investigación e innovación promovidos por el MEC o por las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas, proyectos europeos, agrupaciones escolares, workshops, etc). Y si la situación de la formación del profesor hospitalario es bastante preocupante, aún lo es más en el caso de la asistencia educativa domiciliaria, pues como en España es de ordenación jurídica reciente (1996), su organización es variada y está irregular y escasamente implantada.

Así pues, la inclusión de contenidos de Pedagogía Hospitalaria en el currículo de maestros obedecía a dos motivaciones:

- Una motivación legal: en España todos los niños tienen derecho a seguir recibiendo atención educativa normalizada y normalizadora, independientemente de su estado de salud. De ahí la creación de unidades escolares en instituciones hospitalarias, las llamadas “aulas hospitalarias”, con uno o varios profesores hospitalarios que atienden a alumnos y alumnas con necesidades de apoyo educativo derivadas de un proceso de enfermedad.
- Una motivación contextual, como respuesta a la demanda del colectivo de maestros y pedagogos hospitalarios de Europa pues no existía (y sigue sin existir en Europa) ningún programa formal de formación inicial para este colectivo de profesionales.

Ha sido importante la evolución de la materia optativa “Pedagogía Hospitalaria” en nuestra universidad, desde su inserción en el currículo del Maestro de Educación Especial en el curso 1997-98 con 4 créditos de duración, hasta la actualidad, como una materia de 6 créditos y abierta a todas las especialidades de la Diplomatura de Maestro.

Los futuros profesionales para quienes diseñamos el programa pueden desarrollar su labor en 3 circuitos diferentes pero complementarios:

1. el aula hospitalaria, como docentes de la misma
2. el colegio de referencia del alumno, como profesores-tutores de un alumno enfermo crónico que estuvo o estará un tiempo en el hospital
3. y el domicilio familiar, como profesor de atención educativa domiciliaria. La actual política de hospitalización infantil (bien sea por motivos de gestión hospitalaria o psicopedagógicos, o por el avance de los

tratamientos) hace que cada vez sea mayor el porcentaje de alumnos que continúan su proceso de recuperación en casa, en lugar de hacerlo en el hospital, y que todavía no pueden asistir a su centro de referencia, centro en el que siguen matriculados.

Esta perspectiva comporta necesariamente un trabajo en equipo pedagógico interdisciplinar formado por los diferentes profesionales de la educación y la salud que formen parte del equipo de trabajo que atiende a estos niños, junto con las familias de los mismos.

### 2.1.- Una formación basada en las competencias del profesor hospitalario.

Desde 1993 en todos los encuentros nacionales e internacionales de maestros y pedagogos hospitalarios aparece de forma recurrente la idea de que la formación y la selección de estos profesionales necesita, más que en ningún otro caso, basarse en la adquisición de competencias, precisamente por lo interdisciplinario y cooperativo de su trabajo.

En primer lugar veremos el perfil profesional y las funciones del profesor hospitalario y de atención domiciliaria. Seguidamente identificaremos sus competencias.

|   |
|---|
| <p>Profesor/a hospitalario/a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maestro de cualquier especialidad</li> <li>• es el profesional encargado de la actividad pedagógica del aula hospitalaria</li> <li>• normalmente se encuentra en situación de “comisión de servicios”</li> <li>• normalmente dependiente de la Consejería de Educación</li> <li>• centra más su objetivo educativo en la normalización de la vida del niño en el propio hospital a través de la desdramatización de este contexto de por sí agresivo, mediante actividades no sólo de tipo académico</li> <li>• trabaja con un grupo de alumnos muy heterogéneo y su trabajo debe ser individualizado</li> </ul>  |
| <p>Profesor/a domiciliario/a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para atender a alumnos de primaria: especialista de Primaria, con apoyo de especialistas de idiomas, logopedia y audición y lenguaje (si el caso así lo requiriese)</li> <li>• Para atender a alumnos de ESO: especialista en Letras (Lengua, Inglés), especialista en Ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales) y otro de Ciencias Sociales</li> <li>• es el profesional encargado de la actividad pedagógica del domicilio familiar</li> <li>• normalmente se encuentra en situación de “comisión de servicios”</li> <li>• normalmente dependiente de la Consejería de Educación</li> <li>• centra más su objetivo educativo en la normalización de la vida del niño desde el punto de vista académico, esto es, de continuación con el curriculum escolar y recuperación de posibles lagunas en el aprendizaje</li> <li>• Trabaja con un único alumno, y en su domicilio familiar, y su trabajo debe ser individualizado</li> </ul> |
| <p>Funciones y perfil de ambos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérprete de la afectividad entre los padres e hijos para ayudar a mantener en el niño enfermo el equilibrio emocional</li> <li>- Tutor del alumno hospitalizado para apoyar su proceso de aprendizaje sin perder el contacto con su centro ordinario</li> <li>- Negociador con el equipo médico sobre el proceso integral de la recuperación del paciente</li> </ul>   |

- Elaboración y desarrollo de la programación individual (teniendo como referente la del curso del alumno convaleciente, que será proporcionada por el tutor del centro de referencia) y las adaptaciones curriculares necesarias
- Desarrollo del apoyo educativo de atención directa, de acuerdo a unos criterios y horarios
- Comunicación con los centros de procedencia de los alumnos, especialmente con los tutores
- Solicitud de información sobre la programación del nivel en que esté escolarizado el alumno y características personales
- Coordinación con otros maestros de aulas hospitalarias y profesores de atención domiciliaria, en aquellos casos en los que el alumno tenga ingresos intermitentes
- Asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos
- Preparación de la vuelta del alumno a su centro (colaboración en la elaboración de un plan de acogida; información al centro de referencia del nivel de competencia curricular de las distintas áreas alcanzado por el alumno, periódicamente o al final del proceso, según los casos)

Para el establecimiento de las competencias personales y profesionales de estos dos tipos de profesionales de la Pedagogía Hospitalaria nos hemos basado en una adaptación del modelo de Braslavsky (1998) para el docente en general, dando lugar a cuatro de las cinco competencias que señala. Según nuestro programa formativo, los alumnos de nuestra materia, futuros profesores hospitalarios y domiciliarios, deberán demostrar, al finalizar el mismo:

- Una serie de competencias vinculadas sobre todo con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denominamos:
  - o “Pedagógico-didácticas”: son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos. Los profesores deben conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Esto incluye a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
  - o “Político-institucionales”: hacen referencia a la capacidad de articular lo macro con lo micro, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar al nivel de aula hospitalaria o domicilio particular
- Unas competencias vinculadas a desafíos más estructurales y de unión de sinergias, denominadas “interactivas”. La especificidad de sus acciones, y el hecho de compartir un espacio y unos recursos limitados, obliga al profesor hospitalario y domiciliario a ser especialistas en unión de sinergias. Deben saber coordinarse con todos los profesionales implicados en la mejora de la calidad de vida de los niños y jóvenes enfermos.
- Competencias vinculadas con los necesarios procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominadas “especificadoras”.

En nuestro programa hacemos hincapié sobre todo en las competencias específicas del profesor hospitalario y domiciliario, sin pararnos tanto en aquellas otras generalistas de todo docente, ni en las particulares para cada uno de estos dos profesores.

A modo de resumen, algunas de las competencias que los alumnos de la materia tendrán que demostrar al finalizar el programa formativo son:

- Conocer la enfermedad infantil como generadora de ansiedad en el niño y su familia y su impacto en el proceso educativo
- Conocer las características psicosociológicas del niño y/o adolescente enfermo según las diferentes etapas evolutivas
- Reflexionar sobre el cumplimiento en España de la “Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados”
- Analizar el concepto, funciones, actividades y modos de proceder de la Pedagogía Hospitalaria
- Conocer los aspectos didácticos y organizativos de las aulas hospitalarias y de la atención educativa domiciliaria
- Comprender la necesidad de la existencia de un programa coordinado con los centros escolares de referencia
- Analizar el papel que las TIC pueden desempeñar como medios de expresión, comunicación y formación en Pedagogía Hospitalaria
- Conocer los modelos nacionales, europeos y americanos de atención educativa a alumnos enfermos
- Saber diseñar un programa de atención educativa integral al niño enfermo crónico

## **2.2- Ejes formativos.**

Los ejes formativos básicos que en la actualidad figuran en el plan de estudio de la materia son los siguientes:

- Bases legales y justificativas de la Pedagogía Hospitalaria
- El enfermar y sus repercusiones en todos los ámbitos físico/psicológico y social del alumno y su familia
- El hospital y su relación con la educación
- Acción tutorial y orientación en Pedagogía Hospitalaria
- Metodología de enseñanza, evaluación y seguimiento en Pedagogía Hospitalaria
- Realización de ACIs en el hospital y en atención domiciliaria
- Trabajo cooperativo multiprofesional en Pedagogía Hospitalaria

- El tratamiento de las áreas curriculares en el contexto hospitalario
- Diseño de un proyecto curricular adaptado a las aulas hospitalarias
- Recursos didácticos específicos para niños enfermos.
- Organización y gestión de un aula hospitalaria
- Intervención educativa domiciliaria
- Metodología de trabajo en un servicio de atención domiciliaria
- Modelos europeos y americanos de la Pedagogía Hospitalaria
- TIC y su aplicación a la Pedagogía Hospitalaria

### **2.3.- Una metodología de enseñanza interdisciplinar.**

Desde sus inicios hasta la actualidad el programa se ha ido optimizando para, por un lado, responder a las nuevas competencias que se demandan a los profesionales de la educación y, por otro, a las necesidades formativas de los alumnos enfermos. Esto ha originado que en la actualidad la materia se imparta de manera colaborativa entre la Universidad de Vigo y el Complejo Hospitalario de Ourense de la siguiente manera:

- Una profesora del aula hospitalaria del Hospital de Ourense imparte créditos teóricos en la asignatura
- La materia tiene un módulo práctico que se realiza íntegramente en dependencias del hospital: aulas hospitalarias, ludotecas, espacios informatizados de libre acceso para alumnos y familias, habitaciones de las plantas de pediatría, espacios de aislamiento, etc.
- Charlas y seminarios impartidos por profesionales sanitarios de Pediatría (pediatras, enfermeros, auxiliares, voluntarios, equipo de salud mental infanto-juvenil, especialistas de entidades colaboradoras...)
- Estrecha colaboración con otras materias troncales y obligatorias de la Facultad de Ciencias de la Educación, como “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”, “Organización y Gestión de Centros”, “Tutoría y Orientación”, “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”...

### **2.4.- Hacia dónde camina la materia.**

El nivel de satisfacción de todos los implicados, directa o indirectamente, en la materia (profesores universitarios que la imparten; estudiantes universitarios; profesores del aula hospitalaria del Hospital de Ourense, alumnos y familias; personal médico-sanitario; otros profesionales del hospital ( psicólogos, psiquiatras, educadores y trabajadores sociales, psicomotricistas...) tutores de los centros de referencia; profesores de atención domiciliaria; administración educativa...), nos anima a buscar la manera de continuar con dicha formación en los grados de Maestro de Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos da una oportunidad única para repensar en profundidad los planes de estudio de las diferentes titulaciones. Sin duda se trata de un excepcional momento para definir las competencias que debe desarrollar el profesional de la Pedagogía Hospitalaria.

En este nuevo diseño de la formación universitaria sería imprescindible dotar al docente hospitalario y domiciliario de las herramientas y competencias necesarias para hacer de nuestros futuros docentes en este ámbito, profesionales creativos e innovadores que sepan animar, fomentar y mantener los deseos de continuar con el proceso de aprendizaje a pesar de la situación personal que cada uno de los alumnos enfermos esté viviendo en ese momento.

Por otra parte, contar con intercambios entre profesionales Universitarios y de aulas hospitalarias europeas realizando investigaciones conjuntas, reuniones periódicas, publicaciones colaborativas, intercambios frecuentes... sería enriquecedor para una formación de calidad que permitiese superar las dificultades que en este ámbito son más peculiares, si cabe, que en cualquier otro.

En un futuro, la interrelación entre las disciplinas relacionadas con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Pedagogía Hospitalaria debería ser más estrecha, ya no se puede concebir la docencia en el hospital sin su apoyo.

La elaboración y producción de materiales por parte de los profesores que tienen que adaptarse continuamente a una realidad cambiante (diferentes edades de sus alumnos, diferentes patologías, diferentes niveles académicos, diferentes niveles de conocimiento de las Tics, diferentes estados emocionales...), será imprescindible en este ámbito. Dotemos pues a los futuros profesionales de la Pedagogía Hospitalaria de las competencias precisas para ello.

## REFERENCIAS:

Abeal Pereira, C. y Doval Ruiz, M.I. (2000).. Atención psicopedagógica al niño enfermo o de larga duración. Objetivos y contenidos de un programa de formación inicial del profesorado. En Alberte Castiñeiras, J.R. (ed.) *O reto da innovación na Educación Especial*. Pp. 385-404. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.

Braslavsky, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, enero-abril, 13-50.

Del Olivo Sanz, F.J. y Estévez Estévez, N. (1999). Una propuesta de intervención en el aula hospitalaria a través de Internet. En S.G. de E.E. y Atención a la Diversidad y Dirección Provincial de Educación de Madrid (coords) (1999) *Intervención Educativa en el Medio Hospitalario. Actas de las VII*

*Jornadas de Pedagogía Hospitalaria (22.23 mayo de 1997)*. Madrid: M.E.C. .Pp. 305-306.

Doval Ruiz, M<sup>a</sup> I. (2000). Telemática y Pedagogía Hospitalaria. Estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0, verano, 177-190.

Doval Ruiz, M<sup>a</sup> I.; Estévez Estévez, N.; Gómez Vázquez, R. y Otero Andi6n, M. (2001). Un programa universitario de formaci6n inicial del profesorado hospitalario con participaci6n de expertos externos. Comunicaci6n presentada a las "VIII Jornadas Nacionales de Pedagogía Hospitalaria", Valladolid, 17-18 mayo. Sin publicar.

Estévez Estévez, N. (1998). A Pedagogía Hospitalaria. Unha innovaci6n educativa. *Innovaci6n Educativa*, 8, 213-216.

González Simancas, J.L. y Polaino Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid, Narcea.

Grau Rubio, C (2001). A Pedagogía Hospitalaria. *Revista Galega Do Ensino*, 32, 169-18

Grau Rubio, C. y Ortiz González, M<sup>a</sup> C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educaci6n inclusiva*. Archidona, Aljibe.

Lizasoain, O.( 2000). Educando al ni6o enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria. Edic, Eunate, Pamplona

MC Pherson, M. y Otros (1998). "Una nueva definici6n de los ni6os con necesidades asistenciales especiales". *Pediatrics*. Edici6n espa6ola, 1,46, 2-6.

M.E.C. (1997). *Intervenci6n educativa en el medio hospitalario. VI Jornadas de pedagogía hospitalaria. Secretaría General de Educaci6n y Formaci6n profesional*. Madrid: M.E.C.

Ortiz González, M<sup>a</sup> del C. (1994). "Pedagogía Hospitalaria". *Siglo Cero*, 25 (5), 155, 41- 45.

Palomo Blanco, P.(1995). *El ni6o hospitalizado. Características, evaluaci6n y tratamiento*. Madrid, Pirámide



## Formación inicial del profesorado para una educación más inclusiva. Un proyecto de la *agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales*”

Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid) Pilar Pérez (Ministerio de Educación)

[gerardo.echeita@uam.es](mailto:gerardo.echeita@uam.es) , [pilar.pereze@educacion.es](mailto:pilar.pereze@educacion.es)

### Introducción

Desde hace más treinta años, tanto en Europa como en otros muchos países alrededor del mundo, se trabaja en el proceso de revisar e intentar reformar los sistemas educativos - en todos los planos en los que estos se estructuran -, para que se muestren capaces de promover y sostener, de forma eficaz y real, el derecho del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales* (n.e.e.) (entre otros igualmente vulnerables a procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar), a una educación de calidad, en el marco de sistemas escolares abiertos a la diversidad del alumnado (Echeita, 2008).

Esta visión y los cambios educativos necesarios para que pueda llevarse a cabo, han tenido en la **UNESCO** un referente ineludible, tanto en la *Conferencia Internacional sobre Necesidades Educativas Especiales*, que nuestro gobierno promovió y apoyo en 1994, como en la reciente *Conferencia Internacional de la UNESCO y el BIE*, celebrada en 2008 en Viena, con el elocuente logo de “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*” (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>). En ambas ocasiones, a la par que en multitud de estudios, recomendaciones internacionales y análisis evaluativos sobre el desarrollo de esta perspectiva educativa, entre los ámbitos de actuación estratégicos destacados para que pueda pasarse de la retórica de los principios a la realidad de los hechos, se ha destacado con singular importancia la necesidad de revisar y mejorar la formación inicial del profesorado (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Policy-Review.pdf>), con la mirada puesta en el ambicioso objetivo de que los futuros profesores y profesoras, desde el mismo momento de su iniciación profesional, se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas.

Desde hace quince años, la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* (<http://www.european-agency.org/country-information/spain>) se ha configurado como una organización europea independiente, con apoyo de la Unión Europea y de los 27 gobiernos europeos que han decidido formar parte de ella, cuya principal *misión* es mantener una plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales. En el cumplimiento de su *misión*, la *Agencia* ha analizado multitud de aspectos vinculados a la comprensión y mejora de esta compleja ambición - la inclusión educativa -, y ha generado un importante número de informes al respecto con una perspectiva europea digna de ser tenida en consideración. En este marco, en octubre de 2009 ha puesto en marcha un proyecto titulado

“*Teacher Education for Inclusion*” ( <http://www.european-agency.org/news> ), dirigido precisamente a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en este ámbito, con el objetivo de destacar, fortalecer y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas que sean consideradas coherentes con la meta perseguida.

Esta comunicación resume los objetivos y anticipa algunos de los productos que, en el contexto de dicho proyecto, se están generando y con todo ello pretende contribuir a difundir este trabajo de la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* y motivar a las personas interesadas en este campo a seguir el desarrollo de esta iniciativa.

#### Objetivos del proyecto y acciones previstas

El proyecto se ha puesto en marcha con la intención de recopilar evidencias y generar análisis comparativos, entre otras, sobre las siguientes preguntas y temas de discusión:

- ¿Qué tipo de profesorado se necesita en las escuelas para la sociedad inclusiva del siglo XXI a la que aspiramos?
- ¿Qué tipo de formación inicial necesitan?
- ¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo? ¿Cómo asegurar estas competencias en todo el profesorado?
- ¿Cómo debe de ser el proceso de las *prácticas* y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación?
- ¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva? ¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las barreras para incluir esta perspectiva en la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo equilibrar la formación didáctica y psicopedagógica común, con la formación especializada en contenidos relativos al alumnado con *n.e.e.* u otras necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Hay experiencias positivas en Europa sobre esta materia? ¿Cómo se han estructurado? ¿Qué condiciones las han hecho posible?
- ¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?
- ¿A quién corresponde establecer tales indicadores y cómo llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que tengan presente tales indicadores?

A grandes rasgos el proyecto se estructura alrededor de distintas líneas de actuación: *encuestas de opinión* a los expertos y delegados nacionales; análisis de la situación sobre estos tópicos de los países participantes, estructurada en forma de un “*informe nacional*”; *visitas de estudio* a países con experiencias dignas de ser conocidas y analizadas; *revisión de la literatura internacional* ( <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf> ), *discusión con expertos* en distintos foros y niveles (la última de las cuales se ha

realizado en Zúrci del 23 al 25 de septiembre) y finalmente elaboración de un informe global que sintetice los trabajos realizados y proporcione claves y orientaciones para la acción política y la práctica, cuya publicación y difusión está prevista para finales de 2011.

En el marco del conjunto de iniciativas comentadas, resalta por su potencial utilidad para los futuros formadores de maestros y maestras (así como para otros profesionales insertos en el escenario educativo, como podrían ser los orientadores), la preparación de un “**Perfil de competencias de un profesor/a inclusiv@**”. Sin duda se trata de una tarea tan ambiciosa como compleja y necesaria, ya que ello permitiría, por una parte, pensar y diseñar un currículo formativo acorde con tales competencias y, por otra, establecer indicadores más precisos que permitieran evaluar el grado de realización o “presencia” efectiva— al finalizar los estudios iniciales. Por ejemplo, o una vez iniciado en el desempeño profesional —, de tales competencias en las prácticas del profesorado. Avanzar en esta dirección es, a nuestro juicio, una tarea ineludible si en algún momento estamos dispuestos a pasar de las buenas intenciones de nuestros programas de estudios y nuestras *guías docentes* a la responsabilidad y a la rendición de cuentas por el trabajo realizado (o no) para conseguirlas.

### **Presupuestos teóricos y prácticos para un perfil de competencias sobre educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado**

En esta comunicación presentamos algunas de los presupuestos y primeros avances que en el marco del mencionado proyecto se están desarrollando. Por lo tanto todo ello está sujeto al continuo proceso de revisión propio de esta iniciativa, entre los representantes nacionales en la Agencia Europea, los miembros del equipo directivo del proyecto y los expertos designados para su implementación por las parte. Una parte importante de estos primeros avances se ha producido como resultado de las “visitas de estudio” llevadas a cabo por los participantes a lo largo de la primavera de 2010 en cuatro países (Portugal, Países Bajos, Suecia e Irlanda).

Aunque las preguntas generadoras del proyecto eran muchas y variadas (ver apartado anterior), el eje central de proyecto está siendo la pregunta de ¿Cómo debe ser la formación inicial del profesorado “ordinario” para que llegue a ser un profesor/a “inclusivo”. Es importante resaltar que el proyecto no aspira a describir cómo tales competencias deberían enseñarse o desarrollarse, lo que no quiere decir que estas cuestiones sean de segunda importancia, sino simplemente que en el marco de esta iniciativa concreta no está previsto abordarlas. En todo caso en la amplia revisión realizada de la literatura sobre el tema (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>) se identifican varios modelos o enfoques para ello que parecen efectivos. En este sentido, se ha señalado que, tomando en consideración los análisis de Stayton and McCollun (2002), es posible resumirlos en tres:

- 1) Un modelo denominado de *infusión*, mediante el cual los estudiantes realizan 1 o 2 cursos relacionados con la educación inclusiva
- 2) Un modelo de *formación colaborativa*, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes

que serán tutores en centros ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos

3) Un *modelo de unificación*, donde todos los estudiantes siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

Estos tres modelos parecen reflejar los que Pugach and Blanton (2009) describe como modelos “discretos”, “integrados” o “fusionados”. En los dos primeros los cursos o materias sobre inclusión educativa pueden ser obligatorios u optativos (Van Laarhoven et al. 2006, 2007; Lancaster and Bain 2007; Lambe 2007). Sin embargo, como Florian and Rouse (2009) argumentan, los cursos o materias independientes sobre educación inclusive “tienden a reforzar el sentido de separación que desde siempre ha caracterizados la educación especial y conduce a creer que tal alumnado es de la responsabilidad de aquellos que han tomado cursos especializados” (p596).

El tercer modelo, de *unificación o fusión*, incorpora actividades específicas para la educación inclusiva en cualquier materia de la formación general del profesorado (Golder et al. 2005; Pearson, 2007). También se le ha denominado el modelo “*permeable*” (Avramidis et al. 2000) o modelo de “*fusión de los contenidos*” (Loreman 2010).

La aplicación y pertinencia de este tipo de modelos está apoyada en muchos estudios (Voltz , 2003; Woloshyn & Bennett, 2003; Loreman & Earle, 2007). En todo caso, y aunque se trata de un modelo que precisaría de mucha más investigación, como sugiere Loreman (2010), lo que parece imprescindible es una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación así como un liderazgo preciso.

Volviendo a los objetivos principales de este Proyecto, con el mismo se espera poder lograr:

1. Identificar un marco de referencia para las competencias aplicables a cualquier profesor en su fase de formación inicial
2. Resaltar las competencias esenciales necesarias para que todo el profesorado esté en condiciones de trabajar en contextos educativos inclusivos. Competencias que deben asegurarse en la formación inicial y servir de marco para el desarrollo profesional posterior.
3. Reforzar el argumento de que una educación más inclusiva es responsabilidad de todo el profesorado, sin excepciones, y que la preparación de todos los profesores y profesoras para trabajar en centros educativos inclusivos es responsabilidad de todos los “*formadores de profesores*” en los grados universitarios establecidos al efecto.

¿Por qué usar el marco referencial de las competencias?

Cabe argumentar que el desarrollo de un perfil de competencias para la formación de profesores inclusivos es una tarea realista y coherente que permitirá:

- (i) Presentar un marco compartido de recomendaciones en áreas de formación necesarias para todo el profesorado que trabaje en entornos inclusivos así como algunos temas clave para su implementación

(ii) Resaltar y reforzar el mensaje fundamental de que tales competencias son y serán necesarias para todo el profesorado y no sólo para aquellos considerados “especialistas”, en consonancia con el principio básico de que la educación inclusiva hace referencia a la educación de todo el alumnado y no sólo de algunos categorizados como “especiales” o “diversos”.

(iii) Tomar las competencias acordadas no como un “*punto y final*” de la formación inicial, sino como un marco muy necesario y útil para guiar y articular el desarrollo profesional posterior a terminar los estudios de grado.

(iv) Explicitar y reforzar la idea de que las competencias necesarias para un profesorado más inclusivo no están en contradicción con una formación especializada en ámbitos relacionados con el alumnado que nosotros consideramos con *necesidades de apoyo educativo específico*

(v) Apostar por un marco que refuerce el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayudar a superar el modelo de profesor que sólo “imparte conocimientos”

(vi) El perfil de competencias acordado debería ser un modelo tanto para los estudiantes como para los formadores de profesores

(vii) Poner en marcha un proceso de redefinición constante de las mismas competencias descritas, en dialogo con el resto de actores y participantes en el escenario educativo, dentro de los contextos y situaciones nacionales diversas que configuran Europa.

Una primera aproximación al perfil de competencias buscado. Áreas y contenidos

La definición de trabajo que se ha asumido del concepto de “competencia” está en sintonía con la realizada en el marco del proceso de convergencia del EEEs: una competencia describe una acción (en este caso de un docente), que puede ser demostrada de alguna forma. Un profesor debería ser capaz de mostrar algún tipo de evidencia de que, en cierto grado al menos, mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

El punto de partida para la formación de profesores inclusivos es un núcleo de creencias y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje relacionados con tres áreas básicas:

1. Responsabilidad personal sobre los aprendices: todos los alumnos en un clase son responsabilidad del profesor
2. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar
3. Desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

En este momento se está trabajando para desarrollar este núcleo de valores y creencias, estableciendo distintas áreas de competencia para cada uno de ellos, así como los valores, los conocimientos y las habilidades que deben configurarlas. Así, por ejemplo, se ha avanzado una primera aproximación al

primero de estos elementos nucleares: todos los alumnos en una clase son responsabilidad del profesor

Para este elemento se han planteado las siguientes áreas de competencia:

1. Valorar la diversidad del alumnado
2. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos
3. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado

Por su parte, entre las actitudes, conocimientos y habilidades esenciales que soportarían las competencias relativas al punto 3º, *promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado* se están considerando las siguientes:

### 3.1 Actitudes esenciales

El aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos

La comunidad escolar es un contexto social que afecta a la autoestima de todos los estudiantes y a su personalidad

Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje

La relación entre enseñantes y aprendices debe de ser de colaboración y no de poder. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.

### 3.2. Conocimientos esenciales

Patrones de desarrollo evolutivo, en particular en relación con los ámbitos del desarrollo social y la capacidad comunicativa

Conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje y sus implicaciones sobre los métodos de enseñanza

Comprensión de las estrategias de manejo conductual positivo

### 3.3. Habilidades esenciales

Apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos

Promover estrategias de autorregulación del propio aprendizaje

Promover estrategias para el aprendizaje autónomo

Implementar planteamientos personalizados para cada estudiante con establecimiento de objetivos propios para cada uno

Promover el aprendizaje cooperativo

Utilización de las estrategias de manejo conductual...

Como hemos apuntado se trata de un proyecto complejo y ambicioso que, sin lugar a dudas, precisará de un proceso continuo de reflexión y contraste, tanto entre *saberes* y *práctica*, como entre profesores en ejercicio y en formación, formadores de profesores y estudiantes así como con otros miembros de la comunidad educativa. Aspiramos a que la presentación de esta comunicación,

basada en el trabajo colaborativo de los participantes en este proyecto europeo, anime y contribuya a este trabajo coral para ayudar a construir, cuanto antes mejor, uno de los pilares fundamentales en los que debe descansar el desarrollo de una educación más inclusiva y que no es otros que la formación de profesores competentes para llevarlo a cabo.

## Referencias

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211

Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/09/10

Florian, L. & Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Golder, G., Norwich, B. & Bayliss, P. (2005) Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92-99

Lambe, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377

Lancaster, J. & Bain, A. (2007) The Design of Inclusive Education Courses and The Self-Efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 245-256

Loreman, T. & Earle, C. (2007) The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 85-106

Pearson, S. (2007) Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25-32

Pugach, M. & Blanton, L. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsh, N., Zurita, L., Bosma, J. & Rouse, J. (2006) Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29 (4), 209-212

Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455

Voltz, D. L. (2003) Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 5-13

Woloshyn, V., Bennett, S. & Berrill, D. (2003) Working with students who have learning disabilities – teacher candidates speak out: Issues and concerns in pre-service education and professional development. *Exceptionality Education Canada*, 13 (1), 7-28



## Desarrollo de habilidades sociales y necesidades formativas del profesorado.

José M<sup>a</sup> Fernández Batanero, [batanero@us.es](mailto:batanero@us.es), Blas Bermejo Campos

[bermejo@us.es](mailto:bermejo@us.es)

Universidad de Sevilla

### 1. Introducción

Este trabajo se contextualiza en el marco de un proyecto denominado “Estudio sobre la adquisición de Habilidades Sociales para la resolución de conflictos y su aplicación en los centros docentes andaluces de Educación Primaria y Secundaria”. El estudio<sup>9</sup> presenta como propósito conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

En la actualidad, todos los docentes sabemos que existe un consenso mundial acerca de la urgencia de prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica. La forma más eficaz de prevención de las futuras conductas violentas, iniciándose desde las edades más tempranas, es a través del desarrollo de las habilidades para convivir pacíficamente.

Es de sobra conocido, social y legalmente, que la escuela es el entorno privilegiado para la enseñanza y el entrenamiento de dichas habilidades, ya que se sabe que la aceptación por parte de los compañeros y compañeras está positivamente relacionada con el grado en el que los alumnos y alumnas proporcionan recompensas sociales positivas con los que les rodean, que el aislamiento en la clase está vinculado a un alto grado de ansiedad, una baja autoestima, unas cortas e inadecuadas relaciones interpersonales, desajustes emocionales y una amplia sintomatología de carácter patológico.

Una rápida revisión de la bibliografía arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993;

---

<sup>9</sup> Este estudio fue financiado por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT Andalucía). Referencia: SI: 7068AC/07. El equipo de investigación, además de por los autores, ha estado compuesto por: Cristóbal Ballesteros Regaña, Julio Barroso Osuna, Julio Cabero Almenara, Soledad Domene Martos, Juan Antonio Morales Lozano, Pedro Román Gravan, José Luís Pérez Díez de los Ríos, Rosalía Romero Tena, Oscar Gallego Pérez, Luisa Torres Barzabal, Tomás Cruz Michinina y Manuel Serrano Hidalgo.

Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995, Monjas y González Moreno, 1998). Esta falta de precisión se aprecia también en los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, de forma que es un campo confuso que no está bien definido ni suficientemente delimitado (Monjas y González Moreno, 1998).

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades sociales, pero todas ellas contienen el siguiente común denominador: «habilidades sociales como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales».

En opinión de Monjas (1999: 28), las habilidades sociales son las *“...conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”*.

Así pues, se puede afirmar que hablar de comportamientos es hablar asimismo de motivos últimos de la persona que se fundamentan en valores y creencias. Es como hablar de la cultura imperante en su grupo o contexto. Es decir, que en las relaciones humanas encontramos, como telón de fondo, un bagaje de concepciones y actitudes que determinan diferentes posiciones ante las situaciones que se producen en cada momento y espacio contextual.

En esta línea de pensamiento es obvio que no siempre los intereses de las personas, los integrantes de cada grupo o sociedad, estén de acuerdo. Ante el desacuerdo surge el conflicto. Actualmente, el conflicto puede considerarse como un rasgo inevitable de las relaciones sociales, que en esencia no tiene por qué ser negativo o perverso. La dificultad estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y, por lo tanto, la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarse a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones puedan salir enriquecidos. No se trata de que existan ganadores o perdedores sino de construir una cultura basada en la colaboración y el acuerdo.

En las últimas décadas el interés por el estudio de las habilidades sociales, los logros escolares y el clima social familiar han aumentado de forma significativa. Esto se debe probablemente a que estas variables son importantes para contar con una adecuada relación intra e interpersonal con nuestro entorno e influyen en la toma de nuestras decisiones; como bien se sabe, es importante lograr desenvolverse de manera óptima en el medio en que uno interactúa cotidianamente, gracias a esta interacción las personas podrán afrontar situaciones difíciles expresándose adecuadamente, siempre y cuando se tenga la capacidad para hacerlo (García Núñez, 2005).

Por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para los sujetos, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y

dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Pelechano, 1996; Navarro, 2003; Trianes y Sánchez, 2005; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Las investigaciones realizadas demuestran que el Entrenamiento en Habilidades Sociales (E. H. S.) es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles en niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Gresham y Lemanek, 1983; Beck y Forehand, 1984; Ladd y Asher, 1985; Gresham, 1988; Caballo, 1993, entre otros).

Desde otro marco teórico, y siguiendo una perspectiva constructivista, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997; Chica, 2007, Pujolás, 2009).

Los centros educativos, como colectivos vivos, no son, ni deben ser, una excepción. En ellos existirán problemas entre profesorado, entre alumnado, de estos dos colectivos, de alguno de ellos con las familias, etc. El trabajo del profesorado consistirá en crear los mecanismos de resolución y hacer que éstos sean elementos de consolidación de la convivencia en el centro. Todavía más, los centros educativos habrán de incluir la habilidad social en la resolución de conflictos personales como un elemento más de aprendizaje del alumnado, utilísimo en su vida futura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el punto de partida del estudio se basa en dos consideraciones:

1. Que la enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella.

2. Y que una conducta social adecuada disminuye la conflictividad entre iguales y dota al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.

## **2. Método.**

El objetivo general de nuestra investigación se ha centrado en conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, se desarrollaron dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo (cuestionario) y otro de carácter cualitativo (entrevistas), pues de

este modo se asegura una mayor rigurosidad con el contraste de ambos tipos de información a analizar. Esta metodología mixta pensamos que puede optimizar los resultados a través de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, garantizando una mayor calidad en los mismos (Bericat, 1998).

La validación del cuestionario fue realizada mediante un documento anexo al instrumento, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregados a nueve especialistas en el área correspondientes a distintas universidades españolas. La selección de los expertos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente.
- Prestigio como investigador.
- Labor investigativa en la temática que se analiza.
- Experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Años de experiencia como investigador.

Para hallar la fiabilidad se aplicó el método de Alpha de Cronbach, que arrojó un resultado de 0.739. La versión definitiva del cuestionario contemplaba las siguientes dimensiones: Datos personales; Datos profesionales; Características del centro; Competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y Formación que demanda en Habilidades Sociales.

El cuestionario completo pudo ser consultado en el siguiente sitio web: <http://www.formacionfeteandalucia.com>

La muestra ha estado compuesta por 871 profesores/as, distribuidos como se aprecia en la Tabla 1.

| <b>Provincias</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Almería           | 48                | 5,5%              |
| Cádiz             | 129               | 14,8%             |
| Córdoba           | 81                | 9,3%              |
| Granada           | 132               | 15,2%             |
| Huelva            | 28                | 3,2%              |
| Jaén              | 73                | 8,4%              |
| Málaga            | 141               | 16,2%             |
| Sevilla           | 239               | 27,4%             |
| <b>Total</b>      | <b>871</b>        | <b>100,0%</b>     |

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes por provincias.

Para los análisis estadísticos cuantitativos realizados en la investigación, se ha aplicado el paquete estadístico SPSS 12.0 bajo *Windows*. En la obtención de los resultados, se han utilizado los estadísticos fundamentales en los análisis de descriptivos: frecuencias y porcentajes. Así mismo, se realizaron filtros con el objeto de estudiar los datos por separado, y, a su vez, comparar lo manifestado por los encuestados pertenecientes a los diferentes subgrupos.

Los individuos entrevistados fueron 38 y cumplían los siguientes perfiles:

| Perfil del entrevistado   | Número de entrevistas | Observaciones   |
|---|-----------------------|---|
| Miembros de equipos directivos, jefes de estudio, tutores y orientadores de centros de Enseñanza Primaria y/o Secundaria. | 30                    | Directores y/o miembros del equipo directivo y orientadores de centros de las diferentes provincias andaluzas   |
| Responsables políticos y sindicales relacionados con la enseñanza privada o la Formación en general                       | 8                     | Representantes de Centros de Profesores, responsables de Delegaciones Provinciales, así como Secretarios Sindicales de Enseñanza Privada y de Formación de diferentes Provincias Andaluzas. |
| <b>Total</b>  | <b>38</b>             |   |

Tabla 2. Perfil de los entrevistados.

La versión definitiva del protocolo de entrevista contenía las siguientes dimensiones: Datos del entrevistado; Datos profesionales del entrevistado; Datos referidos al centro donde trabaja; Datos referidos a competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y, por último, Formación demandada en Habilidades Sociales.

Para la validación del protocolo de entrevistas, se utilizó el método Delphi (a dos vueltas), partiendo primera versión de la entrevista de las dimensiones validadas en el cuestionario. El análisis de contenido se realizó mediante el programa informático Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

### 3. Análisis de los datos

Dada la amplitud del instrumento, los datos obtenidos son demasiado numerosos, así que presentaremos una síntesis de lo más relevante, siguiendo como eje conductor las dimensiones, ya mencionadas, del mismo, y en ese mismo orden.

#### 3.1. El cuestionario

El número de profesores y profesoras que han contestado el cuestionario se encuentra prácticamente equilibrado, desnivelándose ligeramente la balanza hacia las mujeres, con un porcentaje del 54,7% (f = 472), frente al 45,3% de los encuestados de sexo masculino (f = 391), de un total de 871 encuestados.

En cuanto a la edad de los profesores/as encuestados/as, se puede decir que el 34,6% tiene una edad comprendida entre los 30 y los 40 años (f = 300), seguidos a muy poca distancia por los que dicen tener entre 41 y 50 años (29,8%), los de más de 50 años (23,7%) y, por último, los que tienen menos de 30 años, que son sólo el 11,9% de los encuestados/as.

La mayoría de los docentes declaran tener la titulación de diplomado (49,1%) seguido de licenciados (48,5%), otras titulaciones (1,0%) y, por último, los que dicen ser arquitectos o ingenieros o los que disponen del grado de doctor que son sólo el 0,7% de los/as encuestados/as.

Referente al nivel en que imparten sus enseñanzas, se puede decir que existe cierto equilibrio entre los que desarrollan su actividad profesional en primaria (52,4%) y los que lo hacen en secundaria (47,6%).

Con respecto a las características de los centros, decir que la inmensa mayoría son centros privados concertados (98,4%,  $f = 851$ ), siendo minoritarios los docentes que desarrollan su actividad profesional en centros privados.

Para el profesorado, los contextos de relación en los que se dan en mayor medida los conflictos es el conformado por las relaciones alumno-alumno (61%), seguido del contexto relacional profesor-alumno (27,5%). A bastante más distancia, concretamente el 7,4% manifiesta que estos problemas surgen en las relaciones entre profesores-padres de alumnos y sólo el 4,1% manifiesta que los conflictos surgen principalmente en las relaciones entre profesores.

En este sentido, los docentes manifiestan, en su mayoría, que son escasos los enfrentamientos entre los alumnos y el profesor en sus centros; para este ítem, el 59,8% afirma que tan sólo ocasionalmente se han dado estos enfrentamientos y el 30,4% nunca ha conocido este tipo de conductas.

Las malas contestaciones tienen una escasa presencia en estos centros. La opción más valorada es la de «ocasionalmente» con un 70,2%, aunque si se puede destacar que el 18,7% de los encuestados manifiesta que regularmente se repite esta conducta en sus centros.

Regularmente (54,3%) se respetan las normas de convivencia, aunque también se encuentra un porcentaje importante de profesores (36,0%) que comentan que tan solo ocasionalmente se respetan estas normas en sus centros.

El insulto entre los alumnos se suele producir de forma cotidiana (57,5%). Igualmente, los alumnos tan sólo se pelean de forma ocasional (72,9%), aunque el porcentaje es ligeramente menor cuando se les pregunta por el enfrentamiento entre los alumnos, manifestando que tan solo ocasionalmente (56,6%) se da este tipo de enfrentamientos.

A la luz de lo comentado por sus profesores, los alumnos en la mayoría de los casos se encuentran integrados en sus centros. Así mismo, los docentes manifiestan implicarse en los problemas del centro (46,8%), y, en el peor de los casos, manifiestan hacerlo regularmente (43,3%).

Más de la mitad de los profesores encuestados expresan que en sus centros si se producen de forma generalizada situaciones conflictivas, concretamente el 68,7% frente al 31,3% que no cree que se produzcan este tipo de situaciones.

La responsabilidad de mejorar la convivencia recae en la comunidad escolar. El 94,8% está totalmente de acuerdo en que recaiga sobre la sociedad la responsabilidad de mejorar estos conflictos, seguido del 90,3% que está totalmente de acuerdo en que sea la comunidad educativa en general quien debe solucionar estos conflictos, las administraciones (88,4%), los equipos directivos (75,9%), los profesores implicados (73,6%) y, por último, el 61,2%, que está totalmente de acuerdo con que la responsabilidad de mejorar la situación de conflicto actual debe recaer sobre los responsables de los idearios de los centros.

Cuando se pregunta a los profesores si, en su opinión, los conflictos escolares han aumentado en los últimos años, cerca de la mitad, el 45,4%, manifiesta que han aumentado ligeramente, seguido del 37,6% que manifiesta que han aumentado drásticamente, el 12,8% que se mantienen igual, y ya, a bastante más distancia, el 3,8% nos dice que han disminuido ligeramente y, por último, únicamente el 0,3% dice que estos conflictos han disminuido drásticamente.

Por otro lado, el 77,4% considera que en su centro se fomentan las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, frente al 22,6% que responde negativamente a esta pregunta. A la luz de los resultados obtenidos, habría que decir que, como primera opción, se considera que no se fomenta el uso de las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, en primer lugar por la dificultad para trabajar de forma conjunta profesores, alumnos, equipo directivo y familia (36,1%,  $f = 66$ ), en segundo lugar por la falta de formación/información de los docentes en general (29,5%,  $f = 54$ ) y, finalmente, en tercer lugar, por la organización jerárquica de funciones dentro de la organización (23,5%,  $f = 43$ ).

En lo que respecta a las competencias profesionales, entienden que son necesarias, en orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes capacidades: en primer lugar la capacidad de trabajar en equipo (69,2%,  $f = 594$ ), seguido de las capacidades de autocontrol (13,9%,  $f = 119$ ), de comunicación (12,1%  $f = 104$ ), de reacción ante situaciones inesperadas (3,0%,  $f = 26$ ) y el resto obtiene porcentajes muy pequeños.

La capacidad de «escuchar» es utilizada por los profesores encuestados con bastante frecuencia (71,7%,  $f = 616$ ); si sumamos los valores absolutos de los porcentajes obtenidos por las opciones constantemente y regularmente, tenemos que más del 93% utilizan la capacidad de «iniciar y/o mantener una conversación» ante situaciones conflictivas. La capacidad «hacer un cumplido» es utilizada en alguna ocasión por el 38,8% y regularmente por el 38,4%, y sólo el 14,7 % de los docentes dice no usar nunca esta habilidad. El 46,5% de los profesores, en algunas ocasiones «piden ayuda» y el 39,6% declara pedirla regularmente. Se puede decir que habitualmente utilizan la habilidad de «participar» (48,5% regularmente y 26,2% constantemente). Regularmente y constantemente son utilizadas las habilidades de «dar instrucciones» y «seguir instrucciones» elegidas por los profesores en unos porcentajes aproximados del 50% y el 20% respectivamente. La habilidad de «disculparse» es utilizada por el 33,5% de los profesores en alguna ocasión, el 42,8 % la utiliza regularmente, constantemente por el 21,5% y tan solo el 2,3% dice no utilizar

nunca esta habilidad. El 43,8% utiliza el «convencer a los demás» en alguna ocasión, el 39,8% lo hace regularmente, el 11% constantemente y solo el 5,5% no la utiliza nunca.

Las cinco capacidades de los alumnos que más influyen en el fomento de la convivencia en los centros son: escuchar, iniciar y/o mantener una conversación, hacer un cumplido, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, conocer y/o expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, resolver el miedo, auto-recompensarse, compartir responsabilidad, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, formular una queja, arreglárselas cuando le dan de lado, defender a un/a compañero/a, responder a la persuasión, responder al fracaso, tomar iniciativas y discernir sobre la causa de un problema.

Los datos obtenidos para este ítem nos indican que, en primera opción, el 79,2% de los profesores encuestados pensó que la capacidad que en sus alumnos fomentaría más la convivencia en su centro es la de escuchar, siendo el resto de las capacidades elegidas por muy pocos profesores.

Para el 73,3% de los docentes la «capacidad de trabajar en equipo» es la que mayoritariamente fomentaría entre sus compañeros, seguida a mucha distancia por la «capacidad de autocontrol» (11,1%) y la «capacidad de comunicación» (10,8%). El resto de capacidades son consideradas por muy pocos profesores.

En relación con la formación recibida en habilidades sociales, el 64% de ellos declara no haber participado en ningún curso sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), frente al 36% que contestó afirmativamente a esta cuestión.

Con respecto a la participación del profesorado en alguna actividad formativa sobre Habilidades Sociales, el 83,5% de los cursos los ha recibido en modalidad presencial con más de 100 horas de duración. Concretamente el 52,1% de los cursos en EHS en los que han participado nuestros profesores son de menos de 30 horas y el 40,8% tiene una duración comprendida entre 31 y 100 horas, sólo el 7,2% de los profesores ha participado en cursos de más de 100 horas. Respecto de los contenidos tratados en estos cursos, el 87,1% de los profesores participaron en cursos con contenidos de habilidades sociales en general, el 40,1% de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, el 36,2% de habilidades sociales alternativas a la agresión y el 28,2% de habilidades sociales para hacer frente al estrés.

Entre las mejoras que pueden ser facilitadas para la adquisición de Habilidades Sociales, se señala, en primera opción, «la prevención de situaciones conflictivas en el aula» (66,1%) y el 28,8% en «la adaptación a los cambios». El resto de mejoras apenas si son consideradas por los encuestados.

Las motivaciones del profesorado en materia de habilidades sociales arrojan los siguientes resultados: en primera opción, el 67,5% de los profesores adquiriría conocimientos en materia de habilidades sociales para «mejorar la



tarea profesional», el 12,5% para «adquirir mejor formación», el 7,8% por «interés personal» y el resto de aspectos es señalado por muy pocos docentes.

### 3.2. Entrevistas

En cuanto al género, del total de 38 entrevistas realizadas, 21 corresponden a hombres y 17 a mujeres. Respecto a la edad de nuestros entrevistados, en su mayoría son profesores de entre 41 y 50 años (42%), seguido de los que tienen entre 30 y 40 años (23%). La mayoría pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas; dicho grupo forman el 32%, seguido de los que pertenecen a Arte y Humanidades, un 26%, y de los de Ciencias Exactas y Naturales, con un 23%. La titulación académica de la mayoría de los profesionales entrevistados es la de Diplomado (57%), seguido de la de los Licenciados (42%).

En relación a los años de experiencia, la franja de edad más representativa de esta muestra es la que va de 11 a 25 años (36%), seguida de los que llevan más de 25 años (28%).

Respecto a la opinión que se tiene sobre el Plan de Convivencia y sobre la situación en la que se encuentra su centro con relación a la aprobación de la normativa, las opiniones reflejan la existencia de dicho plan.

*“Si, tenemos un Plan de Convivencia que precisamente se ha aprobado este curso y, hombre, es una forma de dar respuesta a una serie de necesidades y aparte el hecho de que según la normativa había que tenerlo ya para este curso. Y en él pues tenemos contemplado, aparte de lo que es la norma, también mediación, resolución pacífica de conflictos, aula de convivencia, etc.” ENTR11.*

Cuando se le pidió que hicieran una descripción del conflicto y cómo lo afrontaron, nos encontramos con que la mayoría de ellos nos hablan de la solución que le dieron al conflicto, seguido de aquellos comentarios que se hicieron relacionados con la persona que resuelve los conflictos, y con la idea que se recalca de las diferencias que existen en los distintos niveles de conflicto.

*“He vivido algunas discusiones entre alumnos sin importancia que se han resuelto con el diálogo” ENTR21.*

Sobre la valoración que les merece el clima general de convivencia que hay en los centros escolares andaluces, a propósito de los conflictos que se están dando actualmente en éstos, la mayoría de los comentarios giran en torno a referencias que dejan claro que tienen una valoración negativa del clima actual que existe en los centros escolares andaluces.

*“El clima es regular porque hay mucha agresividad. Se da tanto entre los alumnos (bulling) como entre docentes y alumnos. El clima es regular, habría mucho que mejorar” ENTR38.*

Por otro lado, también quedan patentes las valoraciones positivas que se hacen sobre el trabajo que se está realizando en este momento, relacionado con este tema.

*“Lo valoro bien. Los casos de agresiones no son tantos comparado con el número de alumnos que pueda haber en Andalucía”*  
ENTR23.

En cuanto a los contextos de relación básicos (Profesor-Profesor, Alumno-Profesor, Profesor-Padres y Alumno-Alumno) para determinar cuál es la naturaleza de los conflictos en el aula, se observa que la mayoría de los conflictos se producían en la relación entre alumnos.

*“Principalmente son entre alumnos, salvo en algún caso esporádico que sea profesor-alumno, principalmente son entre ellos, entre los grupitos”* ENTR36.

Ello no quita que también se refleje, como segundo foco de conflicto, la relación Profesor-Alumno.

Por tanto, como síntesis, se puede decir que, a pesar de que la mayoría de ellos no ha vivido una situación de conflicto, si queda patente su sensación de que esta situación va a peor, que es verdad que, en su mayoría, cuentan con un plan en su centro que guía la resolución de conflictos, pero también se manifiesta la necesidad de una persona que sea al final la que los resuelva. Resaltan que el nivel de conflicto en los centros es muy diferente y que ello depende de muchos factores, fundamentalmente son factores de tipos socioeconómicos y culturales. Que la mayoría de los conflictos se producen entre los alumnos, aunque también existen entre profesores y alumnos. Igualmente, queda patente la necesidad de un acercamiento de la familia a los centros y de trabajar de forma conjunta para la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia en los centros educativos andaluces.

En relación a las habilidades que han necesitado para resolver una situación de conflicto y para la que no había sido preparado o formado, la mayoría resalta “la comunicación”, seguido de aquellos que comentaban la importancia del “respeto al otro” y los que resaltan como habilidad importante el “saber escuchar”.

*“Como dije en la pregunta anterior, la comunicación es muy importante y eso se nos olvida muchas veces. Dialogar y escuchar”* ENTR22.

Una vez conocidas las habilidades sociales necesarias, cuando se les pidió opinión sobre cuál debe ser la intervención de la familia y/o de la administración para resolver los conflictos, las referencias mayoritariamente efectuadas han ido dirigidas a la necesidad de que la familia esté conectada con el centro (44%) y a que el centro reciba apoyo de la Administración (30%).

La visión de cómo ha de ser la conexión entre la familia y el centro la podemos conocer a través del siguiente ejemplo:

*“Lo primero que tendría que haber es coordinación entre familia y colegio y eso, dependiendo del ámbito sociocultural, no existe en la medida, al menos lo que debería existir. Muy importante también que la familia precisamente incida en valores básicos sobre el*

*alumno, sobre el hijo en este caso, que no se suelen educar mucho en la familia...” ENTR11.*

En resumen, se puede decir que los entrevistados consideran necesario el trabajar habilidades sociales para poder resolver los conflictos de convivencia, de esas habilidades consideran las más importantes el diálogo-comunicación, seguido de ponerse en el lugar del otro. Con esta respuesta, es lógico que, para poder resolver los conflictos, ellos consideren que las habilidades fundamentales a desarrollar sean las de comunicación y aprender a respetar al otro. En todo ello es fundamental que la familia esté conectada con el centro, idea que ya se recoge en la primera parte, a ello se añade la necesidad de un apoyo por parte de la administración.

En relación a aspectos importantes de la formación, podemos decir que un porcentaje elevado si ha participado en algún programa de formación (37,5%). Y, tanto de aquellos que han recibido formación como de los que no la han recibido, se ha de destacar la valoración positiva reflejada, bien por experiencia propia o ajena.

*“Si. He participado en dos, en un programa con alumnos de la facultad de Psicología, el cual fue bastante positivo y un curso sobre habilidades sociales hace un par de años que fue también muy positivo” ENTR15.*

Para el 50% de los docentes, la formación debe ser asequible, entendiendo por la misma aquella adaptada al tiempo y a las posibilidades del profesorado en activo. Otro de los matices que aportan sobre esta cuestión es el referido a una formación basada en la experiencia, de forma que pueda llegar al profesor y esté ejemplificada con hechos reales y cotidianos, como en el fragmento siguiente:

*“Sobretudo la participación de los compañeros en todo tipo de cursos para ampliar los conocimientos sobre este tema” ENTR15.*

Finalmente, de los temas más importantes a trabajar en esa formación y que parezcan más apropiados dentro del contexto escolar, destacan las “Estrategias de Comunicación”, seguido del “Trabajo en Equipo” y del “Autocontrol”.

A modo de síntesis, y en relación al tema de la formación, se puede concluir que hay un gran grupo que ha recibido algún tipo de formación sobre el tema, y que esa formación la valoran como positiva. A pesar de ello, consideran que la formación que se les ofrece ha de ser más asequible y estar basada en la experiencia o en casos reales que le den información de cómo resolver los conflictos; a raíz de esto, comentan que es muy importante trabajar temas fundamentales como las estrategias de comunicación y el trabajar en equipo.

#### 4. Conclusión

Para la presentación de las conclusiones e implicaciones que se derivan de la investigación procederemos de forma ordenada siguiendo la misma estructura sobre la que se ha organizado la recogida de datos en nuestra investigación. Así pues, las conclusiones más relevantes son:

- Es una opinión generalizada, e influenciada por los medios de comunicación de masas, que los conflictos escolares han aumentado en los últimos años. A pesar de ello, el nivel de conflicto en los centros estudiados es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. La mayoría de ellos se generan entre los alumnos, seguidos de los que se producen entre profesores y alumnos. En esta línea, el contexto de relaciones de mayor conflictividad es el de alumno-alumno, seguido del de profesor-alumno y el de entre profesores y padres de alumnos. No existiendo prácticamente conflictos derivados de las relaciones entre los docentes.
- Los conflictos que se vienen generando con mayor frecuencia en este tipo de centros son los enfrentamientos y las malas contestaciones en clase, así como los insultos entre los alumnos. Es significativo el hecho de que las peleas entre los escolares sean escasas y puntuales.
- Existe un respeto generalizado a las normas de convivencia, incidiendo ello en la escasez de conductas conflictivas derivadas de una mala integración del alumnado.
- La desmotivación de los alumnos constituye una de las principales causas para la generación de situaciones conflictivas en los centros educativos andaluces.
- Entre los métodos utilizados para potenciar la convivencia escolar, el más utilizado ha consistido en fomentar y desarrollar actividades encaminadas a facilitar la integración y la participación del alumnado, seguido de medidas de carácter organizativo con el objeto de propiciar una correcta vigilancia de los espacios y los tiempos considerados de riesgo, así como la puesta en práctica de actividades dirigidas a facilitar la relación familia-centro.
- En líneas generales, a pesar de no existir un ambiente conflictivo en estos centros, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en ellos. Una posible justificación puede ser la influencia que ejercen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.
- La gran mayoría del profesorado afirma que en su centro se fomentan las habilidades sociales como técnica para la resolución de conflictos.
- Entre las capacidades profesionales más necesarias para impulsar la convivencia en los centros educativos, se apuntan cuatro opciones principales: trabajar en equipo, el autocontrol, la capacidad de comunicación y la capacidad de reacción ante situaciones inesperadas.

- Las habilidades utilizadas para la resolución de situaciones conflictivas, se concretan en: escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto y auto-recompensarse, compartir responsabilidades, negociar y defender los propios derechos.
- Los docentes piensan que la primera capacidad que fomentarían en sus alumnos para la convivencia en el centro es la de “escuchar”. Como segunda opción señalan las de “iniciar y/o mantener una conversación”, “disculparse”, “pedir ayuda” o “participar”. En tercer lugar le siguen capacidades como “comprender los sentimientos de los demás” o “conocer y/o expresar los propios sentimientos”. En cuarto lugar se decantan por capacidades como “comprender los sentimientos de los demás”, “emplear el autocontrol”, “compartir responsabilidad” o “negociar”. Finalmente, como quinta opción y con una frecuencia menor de elección, se refieren a las capacidades “discernir sobre la causa de un problema”, “emplear el autocontrol” o “comprender los sentimientos de los demás”.
- Las capacidades que fomentarían entre sus compañeros para resolver situaciones conflictivas destacan la capacidad de “trabajar en equipo” y la “capacidad de comunicación”.
- Existe una gran satisfacción con las actividades formativas realizadas, además de valorar positivamente la utilidad de las mismas para su desarrollo personal.
- Entre las temáticas más demandadas para el perfeccionamiento de las habilidades sociales se encuentra el desarrollo de habilidades personales relacionadas con: el liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación.

A modo de síntesis, se puede decir que se valora como muy necesario trabajar las habilidades sociales para resolver los conflictos de convivencia, destacando como habilidades más importantes el diálogo-comunicación y la capacidad de empatía. Así mismo, se considera necesario que la familia esté conectada con el centro, junto a la necesidad de apoyo por parte de la Administración.

### Referencias

Beck, S., y forehand, R. (1984). Social Skills Training for Children: A Methodological and Clinical Review of Behavior Modification Studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Cerezo, F. (coord.) (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Chica, M. (2007). "Del conflicto a la cultura de la paz: implicaciones", *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/5, noviembre.

Echeita, G., y Martín. E. (1990). Interacción social y aprendizaje, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Com.). *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Elliot, S. N., y Gresham, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Austin, TX: Pro-ed.

García Núñez, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63-74

Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Grandes, I. y Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC

Gresham, F. M. (1988). Social Skills: Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training and Social Validation, en J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press, 523-546.

Gresham, F. M., y Lemanek, K. L. (1983). "Social Skills: A Review of Cognitive-behavioral Training Procedures with Children". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.

Hundert, J. (1995). *Enhancing social Competence in Young Students*. Austin, TX: Pro-ed.

Ladd, G. L., y Asher, S. R. (1985). Social Skills Training and Children's Peer Relations, en L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: John Wiley and Sons, 219-244.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. nº 141, de 04/05/2006).

Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Luna, P. y otros (2006). "Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT)", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Monjas Casares, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas, I. y González Moreno, B. (Dir.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.

Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Navarro, R. E. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determina el éxito académico?* *Red Científica*. Veracruz: Universidad Cristóbal Colon.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Vol. II. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Sánchez, A. M, Rivas, M. T, y Trianes, M. V. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol 4(2), 353-370.

Trianes, M. V. y Sánchez, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos, en F. Haro (coor). *Psicología Evolutiva y de la Educación*, tomo II, Málaga: Aljibe, 320-350.

Trianes, M. V., Jiménez M., y Muñoz, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M<sup>a</sup> V. (1996). *Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

## Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva

Montserrat Fons Esteve [mfons@ub.ed](mailto:mfons@ub.ed), Núria Sánchez Quintana

Grupo PLURAL- Universitat de Barcelona-

### INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales y demográficos producidos en nuestro entorno a finales del siglo XX e inicios del XXI han modificado sensiblemente la composición lingüística de nuestras aulas, ofreciendo un panorama donde confluyen con frecuencia entre 4 y 10 lenguas primeras distintas. Demasiadas veces hemos constatado la discriminación que padecen algunos de estos alumnos inmigrantes a través de enunciados como el siguiente por parte de sus profesores y de alumnos de magisterio en prácticas: *En mi aula acaban de llegar dos inmigrantes y como no hablan nada de nada es imposible darles clase de algo*. Fuera de contexto se entendería que se está hablando de alumnos sordomudos, pero en realidad se refieren a alumnos que si bien no hablan la lengua o lenguas del país de acogida, evidentemente hablan una (y a veces más de una) lengua con sus familiares. El etnocentrismo sitúa al docente en una posición de ignorancia y de imposible reconocimiento del capital lingüístico, en términos de Bourdieu, con el que llega el alumno extranjero, evocándolo a una situación de minusvaloración que conduce inequívocamente a altos grados de exclusión.

Desde ámbitos diversos se están llevando a cabo estudios y experiencias para tratar los nuevos contextos y replantear contenidos, enfoques y proyectos con la voluntad de que todos los alumnos puedan acceder con las mejores condiciones al aprendizaje y al uso de la lengua(s) del país de acogida y de las demás lenguas del curriculum, así como adquirir unos valores renovados sobre las lenguas y la alteridad (Vila 2001).

Nos inscribimos en el marco de las teorías e investigaciones sobre plurilingüismo y competencia multilingüe desarrollados por el Consejo de Europa (*Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, 2008) para dar respuestas al objetivo principal de ahondar en el conocimiento de la realidad plurilingüe del entorno escolar al considerarla como un elemento favorecedor de la inclusión, del aprendizaje y del desarrollo de dicha competencia multilingüe.

Con la intención de hallar nuevos marcos interpretativos para comprender como la escuela acoge la nueva inmigración; se acerca, conoce y reconoce su capital lingüístico; propicia los intercambios lingüísticos; y, aborda el desarrollo de la competencia plurilingüe de todos los alumnos, el trabajo que presentamos focaliza la atención en las representaciones que sobre el plurilingüismo tienen los miembros que participan en la comunidad escolar: alumnos, maestros y



padres, ya que hecho que un centro educativo sea o no intercultural no depende únicamente del modelo lingüístico que adopte, sino de las relaciones que se establecen entre las lenguas en la escuela y en el contexto social y de las actitudes lingüísticas de reconocimiento o de exclusión. Hemos utilizado los relatos de vida lingüística (Bertaux, 1997) de los participantes como instrumento de investigación y al mismo tiempo como recurso formativo que potencia la toma de conciencia de la propia experiencia lingüística y la de los demás.

## OBJETIVOS

Esta comunicación se inscribe en los trabajos que lleva a cabo el grupo de investigación PLURAL de la Universidad de Barcelona que tienen por objetivo el estudio de las creencias, representaciones y saberes (CRS) de los docentes para profundizar en la enseñanza de lenguas en aulas plurilingües de manera conjunta con los profesores en formación inicial o permanente, acompañándoles en los procesos de cambio. Dentro de este marco una de las líneas de investigación del grupo se refiere al uso de los textos introspectivos y dentro de ellos los relatos de vida lingüística de los docentes, de los alumnos y de sus familias. Dichos relatos permiten poner la propia vida en palabras con la intención de comprenderla. De esta manera, experiencia personal y discursiva quedan entrelazadas y el resultado son manifestaciones orales y escritas muy concretas (microrespuestas) que remiten a grandes preguntas (macropreguntas). En este sentido se puede afirmar que poner el “yo” en escena favorece el encuentro con el otro, porque el individuo” es también un actor social (Palou, 2008).

En esta línea los objetivos del presente trabajo son:

- a) Describir el sistema de CRS a cerca de los repertorios lingüísticos de los tres sectores que confluyen en el proceso de educación lingüística en la escuela: alumnos, docentes y familias de un aula multicultural y multilingües a través del estudio de un caso.
- b) Favorecer la toma de conciencia de la propia experiencia lingüística y la de los demás a través de los relatos de vida lingüística.
- c) Buscar en los discursos de los relatos de vida lingüística pistas para cuestionar los modelos de formación actuales y descubrir gestos formativos que promuevan la inclusión del capital lingüístico de alumnos, familias y docentes para el desarrollo de la competencia multilingüe.

## METODOLOGÍA

La metodología que aplicamos en este estudio se enmarca en la investigación etnográfica. El principal instrumento de recogida de datos ha sido el relato de vida lingüística, tomando como referencia Goodson (1992) y Knowles (1992) en la perspectiva de la etnosociología (Bertaux, 1997) que propicia la reflexión sobre la propia realidad lingüística y en el que afloran tanto las representaciones sobre las diversas lenguas del repertorio, como el modo de identificación con cada una de ellas. El cuerpo de datos está formado por los relatos de vida lingüística –orales y escritos- de docentes, alumnos y sus familias. Estos datos han sido analizados con técnicas derivadas del análisis

del discurso, y en especial del discurso en interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005), aplicadas también en los trabajos de Cambra y Fons (2006), Cambra y Palou, (2007), Ballesteros *et al.*(2008), Palou y Fons (2008).

## CONTEXTO

### El centro

Se trata de un centro público de Educación Infantil y de Primaria de Barcelona. Cuenta con 320 estudiantes, 40 profesores, y alrededor de 210 familias. Tiene un proyecto de atención a la diversidad y está dotado con aulas de acogida lingüística y profesores de refuerzo. Imparte la enseñanza del inglés desde los 3 años, y de algunas asignaturas (cálculo matemático) también en este idioma. La mayoría de los alumnos son nacidos en Barcelona, aunque de familias de procedencia extranjera.

En el centro conviven 17 lenguas de origen variado. Las lenguas mayoritarias son: el español (principalmente de República Dominicana y Ecuador); el francés, el árabe, diversas lenguas bereberes (población magrebí), y el chino. Otras lenguas son: polaco, ruso, tagalo, inglés y holandés.

### Los participantes

38 alumnos de 5º curso de primaria (grupos A y B), una docente (tutora) y 9 familias del centro, cuatro de ellas de alumnos del curso de 5º.

La composición de los grupos de clase según el origen familiar es:

5º A: 11 Suramérica, 1 España, 2 Marruecos, 4 Catalunya (1 de ellas + inglés, 1 + alemán).

5º B: 3 Marruecos, 1 Argelia, 1 Pakistán, 3 Catalunya, 3 República Dominicana, 1 Filipinas y 2 Ecuador.

### El corpus

|          | ACCIONES PRELIMINARES  | SESIONES DE CLASE   | RELATOS DE VIDA LINGÜÍSTICA  |
|----------|--|---|--|
| ALUMNOS  |  | Sesión 1:<br>Alumnos 5º A +<br>tutora 5º B  | 38 relatos<br>(12 - 5º A y 13 - 5º B)<br><br>ESCRITOS<br>Extensión media: 1 pág.   |
| DOCENTES | Reunión<br>presentación del<br>proyecto:<br>Investigadora y<br>profesoras 5ºA y 5º B<br><br>GRABADA EN AUDIO<br>Y TRANSCRITA | Sesión 2:<br>Alumnos 5º B +<br>tutora 5º B<br><br>GRABADAS EN<br>VÍDEO Y<br>TRANSCRITAS | Tutora 5º B<br>1 relato.<br><br>ESCRITO:<br>Extensión: 2 páginas.  |
| FAMILIAS |  |   | 9 madres:<br>1 Filipinas (L1 tagalo)<br>2 Colombia<br>1 Argentina<br>1 República Dominicana<br>1 País Vasco (L1 español)<br>2 Francia (L1 francés)<br>1 Polonia<br><br>ORALES. GRABADOS EN<br>AUDIO Y TRANSCRITOS. |

En este estudio presentamos el caso de Juanita de 5º A, su madre y su profesora. Como puede apreciarse en el cuadro anterior disponemos de los relatos de vida lingüística en forma escrita de Juanita y de su profesora y del relato de vida lingüístico oral de su madre, elicitado en una entrevista semi-dirigida enfocada hacia la narración de los hechos y los contextos en los que se han desarrollado sus repertorios lingüísticos.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

### Juanita

Datos básicos:

Edad: 11 años

Origen: Argentina

Llegada: -Tenerife a los 6 años  
-BCN a los 8 años

Lenguas familiares:

MADRE: L1-español  
LE-inglés (B2)  
L2-catalán(A2)

PADRE: L1-español  
LE1-portugués (C1);  
LE2- inglés (B1)

Presentamos el relato de Juanita y a continuación la tabla con el análisis minucioso de su relato de vida escrito después de una sesión de clase de conversación colectiva, dirigida por la maestra, en la que cada cuál iba exponiendo a sus compañeros de manera espontánea sus repertorios lingüísticos. Después de dicha sesión de una hora de duración la maestra ordenó que cada cual escribiera lo que quisiera sobre las lenguas que habla y dio algunas orientaciones generales como por ejemplo: podéis poner cuándo y dónde las habéis aprendido, con quién las habláis, etc.

\*La meua història llingüística\*

Hola, em dic Julieta i, tinc onze anys, ah!, per cert, sóc d'Argentina.

La meua primera llengua va ser l'Argentí i, aunque no ho sembli, té paraules diferents i, de vegades els accents van en llocs diferents.

Als set anys vaig anar cap a Espanya, concretament a Tenerife. Allà vaig aprendre castellà amb accent canari. Als nou anys em vaig anar amb el meu pare i la meua mare cap a BCN. Aqoi, vaig aprendre català i el castellà normal. A Barcelona només vaig estar a l'aula d'acullida, 3 mesos.

Comque el meu pare té molts amics portuguesos i amés amés sempre va treballar en fàbriques de capè portugueses, jo entenc molt bé el portugués, epl, ho entenc, no ho parlo.

El italià també ho entenc, però no ho parlo. Ah!, i l'anglès, ho entenc bastant bé. Aquesta és, la meua història llingüística.

(Fi)

u f2 \*

| Texto  | Análisi  | Tiempo y espacio |
|--|--|------------------|
| *La meua història llingüística*  | <b>Título</b> (enmarcado con signos)<br>Se refiere a su historia lingüística tal como ha sido propuesta la actividad   |                  |
| Hola, em dic Julieta i, tinc onze anys, ah! Per cert, sóc d'Argentina. | <b>Salutación:</b> hola<br><b>Presentación:</b> Nombre, edad y lugar de origen (presentado como un detalle, dicho como una casualidad, buscando complicidad con el lector) todo unido como carta de presentación |                  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>La meva primera llengua va ser l'Argentí i, aunque no ho sembli, té paraules diferents i, de vegades els accents van en llocs diferents.</p> <p>Als set anys vaig anar cap a Espanya, concretament a, Tenerife. Allà vaig aprendre castellà amb accent canari.</p> <p>Als nou anys em vaig anar amb el meu pare i la meva mare cap a Bcn. Aquí, vaig aprendre el català i el castellà normal. A Barcelona només vaig estar a l'aula d'acollida, 3 mesos.</p> <p>Conque el meu pare té molts amics portuguesos i amés amés sempre va treballar en fàbriques de cafè portugueses, jo entenc molt bé el portugues, ep! Ho entenc, no ho parlo.</p> <p>El italià també ho entenc, però no ho parlo. Ah!, i l'anglès, ho entenc bastant bé.</p> <p>Aquesta és, la meva història llingüística</p> | <p>El texto presenta rasgos conversacionales en distintas ocasiones: ah! Per cert,</p> <p><b>Párrafos:</b> A partir de aquí organiza su texto acorde con dos grupos de lenguas: las que domina i las otras.</p> <p><b>1ª parte: las lenguas que domina</b><br/>Va nombrando los traslados de la familia asociándolos a los aprendizajes de las variedades de su repertorio.</p> <p>- <b>La 1ª:</b> l'Argentí (designa la lengua a partir del nombre del país, manteniendo la mayúscula)<br/>Acto seguido comenta las diferencias lexicales y de acento fonético observadas, mostrando gran sensibilidad por las variedades lingüísticas y capacidad de comparación.<br/>Hace explícitos los rasgos lingüísticos que diferencian las lenguas paraules diferents. Els accents van en llocs diferents. Ello le lleva a considerar las variedades como lenguas distintas: l'Argentí, el castellà amb accent canari, el castellà normal.</p> <p>- <b>A los siete años: España (Tenerife)</b><br/>Usa el adverbio Allà para indicar el lugar de aprendizaje del castellano.<br/>castellà amb accent canari sigue mostrando gran sensibilidad por las variedades lingüísticas</p> <p>- <b>A los nueve años: Barcelona</b><br/>De nuevo el adverbio Aquí: para indicar el lugar de aprendizaje del catalán i del castellano.<br/>Distingue del castellano de Tenerife del de Barcelona con el calificativo de normal<br/>Añade el tiempo de estancia en el aula de acogida o enlace, precedido por un Només.<br/>Parece que valora positivamente, con un punto de orgullo, el hecho de haber estado poco tiempo en el aula de enlace. Interpretamos que toma el conocimiento de las lenguas como un elemento de autovaloración.</p> <p><b>2ª parte: las otras lenguas</b></p> <p>- <b>El portugués</b><br/>Para presentar las otras lenguas empieza con una causa anecdótica referida al trabajo del padre y relacionada con la lengua portuguesa (no detalla si de Portugal o de Brasil)<br/>Precisa, con la interjección ep! que solo lo entiende, quizás por la frecuentación de esos amigos.</p> <p>- <b>El italiano:</b> sólo lo entiende<br/>- <b>El inglés:</b> sólo lo entiende y añadido a través</p> | <p>Lengua de la primera infancia y país de origen</p> <p>7 años: traslado a Tenerife</p> <p>9 años: traslado a BCN</p> <p>3 meses en el aula de enlace</p> <p>Evocación de las actividades laborales anteriores del padre</p> |
|--|--|---|

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| <p>Fí<br/>(firma)</p> | <p>de un Ah! como si fuera por casualidad.<br/>Justifica con una explicación el conocimiento del portugués cosa que no hace con el italiano y el portugués. Parece que en estos dos últimos casos da por sentado su conocimiento o les da un estatus diferente.</p> <p>Muestra sensibilidad por las diferencias de dominio de las destrezas de comprensión y de expresión y por el distinto grado que consigue en ellas a través de las expresiones: l'entenc però no el parlo, l'entenc molt bé, l'entenc bastant Interpretamos que toma el grado de conocimiento como un elemento más de autovaloración.</p> <p><b>Conclusión y despedida</b><br/>Con un conclusivo reprende el título, cerrando así el círculo.</p> <p><b>Firma, dibujo y otros</b><br/>Fí (rodeado) y firma personalizada</p> |  |
|-----------------------|---|--|

### La madre de Juanita

Del análisis de la transcripción de la entrevista destacamos tres coincidencias temáticas y valorativas con el relato de su hija, tales como:

- a) Satisfacción por el progreso y adaptación de su hija. Estima por la gestión de sus repertorios lingüísticos según interlocutor y contexto, tal y como se puede apreciar en los siguientes fragmentos<sup>10</sup>:

A: (...) y:: bueno Juanita lo aprendió súper rápido

N: mhm

A: Juanita estuvo nada más que un trimestre en el aula de acogida

N: estaba en el aula? claro de acogida mhm

A: y terminó diciembre y ya cuando empezó enero lo hizo en el aula normal

N: mhm

A: así que bien l Juanita lo aprendió súper bien y hoy en día lo habla muy bien y lo escribe [muy bien]

(...)

A: pues Juanita empieza a hablar mm depende de con quién no? si hay una nena que le habla en catalán pues empieza a hablar en catalán

N: mhm

A: y:: si está con una nena que es de aquí de España y habla con su acentito español Juanita le habla así

N: mhm

<sup>10</sup> En la transcripción de los fragmentos de la entrevista A corresponde a la madre de Juanita y N a la investigadora.

A: ella como que enseguida  
 N: ya  
 A: lo habla digamos el argentino que decimos nosotros ((risa))  
 N: mhm  
 A: entre nosotros  
 N: y ella con sus amigas ento- o amigos habla según  
 A: [según::]  
 N: [según como sea no?]  
 A: como sea sí no tiene problema  
 N: [puede hablar en las dos lenguas]  
 A: [puede hablar en catalán] puede hablar en castellano no tiene problema  
 N: y por ejemplo la televisión o mm todo eso en qué la veis? en qué:: los medios de comunicación en vuestra casa en que son?  
 A: pues:: eso no depende del idioma depende de lo que querramos ver a mí me da lo mismo ver TV3  
 N: mhm  
 A: que:: o sea depende del programa que yo quiera ver | puedo ver mm | que sé yo hay programas en:: de TV3 que nos gustan mucho que son los de humor por ejemplo

b) Sensibilidad por diferenciar las variedades lingüísticas y capacidad de comparación y adaptación. Aprecian las diferencias fonéticas, léxicas y sintácticas entre el *Argentino* y el español de Tenerife, como puede comprobarse en el siguiente fragmento:

A: y:: | a ver en el hablamos el mismo idioma pero claro cambia un montón las | eh los modismos las formas no?  
 N: mhm  
 A: a mí me costaba mucho entender el canario si bien hablo castellano  
 N: claro  
 A: o español | eh te cuesta porque tienen un acento también [muy cerrado]  
 N: [mhm sí]  
 A: bueno [su cantito]  
 N: [sí es otro acento]  
 A: exacto  
 N: mhm  
 A: y al principio cuesta si bien te *entendés* en niveles generales hay cositas que te *perdés* | pero bueno nos adaptamos bien Juanita:: | bastante bien en el colegio | los primeros dos meses bueno fue:: | de:: fue duro para ella bueno la habíamos s- sacado de::  
 N: claro mhm  
 A: de su país de bueno todos cambios pero se adaptó bien se adaptó [bien]  
 N: [mhm]  
 A: y empezó:: a los dos o tres meses ya a adquirir el tonito [canario no?]  
 N: [mhm]  
 A: porque Juanita tiene esa particularidad que cuando se poné con un grupo  
 N: en seguida [no? | mhm]  
 A: [enseguida] se em- es como su forma que tiene [de]  
 N: [sí]  
 A: de adaptarse [y de integrarse]

N: [se adapta mucho]

c) Actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de lenguas, con clara conciencia del grado de dominio de las habilidades de comprensión y expresión. Admitiendo el aprendizaje de las lenguas como un valor para la integración. Todo ello podemos verlo reflejado en el siguiente párrafo:

A: yo hice el curso de catalán hice el básico uno | y el básico dos

N: cuándo lo hiciste el:: [(f) catalán]?

A: lo hice:: ni bien llegué a los dos o tres meses me puse a estudiar catalán

N: mhm

A: y:: lo entiendo | mucho | y no lo hablo pero creo que es un poco por vergüenza

N: ((risa))

A: no me animo por ahí palabras sueltas o alguna cosa porque te acostumbrás

N: mhm

A: en el día a día pero no lo suelo hablar:: o alguna cosa con F

N: ya

A: de pronto que hemos incorporado

N: mhm

A: pero no lo hablo pero sí lo entiendo

N: mhm

A: o sea no tengo problemas

N: y a ti qué te decidió a:: a estudiarlo? | por qué motivo o?

A: por qué motivo? | primero porque me gustan los idiomas yo hablo inglés

N: mhm

A: eh siempre desde pequeña he estudiado inglés y es como mi segunda lengua

N: mhm

A: y:: me:: | a ver | fue un interés por aprender un idioma distinto | porque me gustaba y además porque me quería sentir más integrada | [no?]

N: [mhm]

A: a mí me gusta prender la televisión y:: poder ver el canal en catalán y entender

N: claro

A: no? como que si no es como que te aíslas de cierta forma

N: mhm

A: es una forma de integrarte

N: mhm

A: porque en realidad acá en el día a día:: mm la gente te puede hablar en catalán como te puede hablar [también] en castellano.

Más allá de estas coincidencias queremos destacar también la valoración que hace la madre de Juanita del plurilingüismo como oportunidad de relaciones y aportación de riqueza intercultural como algo natural.

A: no? y de que a mí me gusta esto de que Juanita pueda venir y decirte de que una compañerita sacaron el tema del Ramadán o esto y que lo vea como algo natural

N: mhm

A: o sea es parte esto de aceptar al otro que es distinto

N: mhm

A: pero que en realidad Juanita no se da cuenta de que es distinto

- N: no  
 A: es normal [para ella]  
 N: [natural claro]  
 A: es natural  
 N: [lo ve natural]  
 A: de que hablen en otro idioma o que tengan cultu-  
 N: mhm  
 A: o religiones diferentes | para ella es normal  
 N: [mhm]  
 A: [cuando] uno vos decís ah mirá! qué curioso ella se lo toma como algo súper natural  
 N: mhm  
 A: [(f) porque] parte de sus amigos son así y::  
 N: mhm  
 A: que de hecho te das cuenta cuando ella llama a Argentina y cuenta que tiene una amiga de allá o que es de acá y como ah mirá! como que parece algo como muy lejano desde [allá] no?  
 (...)  
 A: entonces | creo que para el crecimiento de ella como persona es  
 N: también  
 A: invaluable  
 N: mhm  
 A: sí seguro | seguro | y esto de que nosotras como le decimos siempre a ella que ella es habitante del mundo que [dondequiera]  
 N: [mhm] | [se va a adaptar]  
 A: [el día de mañana]  
 N: [sí va a tener la capacidad]  
 A: [puede vivir donde ella quiera]  
 N: para adaptarse a [donde] sea  
 A: [claro]  
 N: no? y eso  
 A: sí para hablar el idioma que sea y:: y donde quiera  
 (...)

### La profesora de Juanita

#### DATOS BÁSICOS:

Edad: 49 años

Origen: Barcelona hija de padre andaluz y madre asturiana.

Lenguas: Español, francés, catalán, un poco de latín y un poco de inglés.

Cronología del aprendizaje de sus lenguas:

- Español, es su L1. Cursó primaria y secundaria en español, fue la lengua de su infancia y la sigue hablando en su entorno junto con otras lenguas
- Francés. Aprendió francés como lengua extranjera en la escuela, pero no fue hasta a los 30 años que por motivos laborales se fue a vivir a la Suiza francófona que no aprendió realmente el francés. Allí estuvo 10 años.
- Catalán. Lo aprendió durante los estudios de Magisterio y lo empezó a hablar con los amigos. Actualmente lo habla habitualmente juntamente con el español y el francés.
- Latín. Lo cursó un año en la escuela secundaria y le interesó.



- Inglés. Lo estudió un poco en Suiza y después en Barcelona. Tiene un nivel muy elemental.

Del análisis del relato de vida lingüística de la profesora destacamos que se trata de una narración perfectamente estructurada en una clara secuencia diacrónica, desde la infancia hasta la madurez. Hemos tomado como núcleos o conceptos clave las lenguas a las que se refiere en cada pasaje y el modo en el que asocia léxico, valoraciones y experiencias con cada una de ellas:

- a) Las asociaciones que establece respecto al catalán evolucionan a lo largo del tiempo. En su infancia como dificultad, esfuerzo, etc. y en la actualidad hablado, como el español, hablado con total competencia indistintamente.

Incluye valoraciones y anécdotas, por ejemplo, cómo se sintió el primer día de clase de magisterio.

*L'últim any dels meus estudis de Magisteri vaig tenir l'assignatura de Llengua Catalana i a més, dues matèries més (Física i Botànica) en llengua catalana. Em va costar molt. Jo prenia els apunts com podia, mig castellà, mig català. Recordo la primera classe de Botànica, en la qual van començar dient que les plantes tenien arrel, tija i fulles. Jo només vaig entendre "fulles".*

- b) Describe el modo en el que aprendió cada lengua y expone la toma de contacto con lenguas diversas y el cambio constante de código como algo natural que vive y fomenta en su propia realidad.

Toma su experiencia de aprendizaje de lenguas, especialmente el francés en Suiza como un experiencia positiva y lo hace explícito en la conclusión del relato que redacta de este modo.

*Per pròpia experiència crec que la millor manera d'aprendre una llengua és ser en el lloc on es parla, per necessitat i amb esforç.*

*Considero una gran riquesa poder parlar varies llengües, una gran sort tenir l'oportunitat d'aprendre des de petits i que des de l'escola i la família s'hauria de potenciar al màxim aquest aprenentatge.*

Todas las valoraciones que aparecen asociadas al contacto de lenguas son muy positivas. El hecho de haber conocido dificultades en su traslado a otro país propicia en ella una empatía hacia las situaciones en las que se encuentran sus alumnos.

## Conclusiones

- a) Respecto a los sistemas de CRS sobre los repertorios lingüísticos de los tres sectores que confluyen en el proceso de educación lingüística en la escuela: alumnos, docentes y familias, en el caso estudiado, hemos observado la coincidencia en tres grandes ámbitos entre la alumna y la madre. Esta coincidencia concierne en primer lugar a la satisfacción por el progreso rápido en el aprendizaje de las lenguas de acogida con un buen dominio de la gestión de sus repertorios lingüísticos según interlocutor y contexto; en segundo lugar hay una gran coincidencia entre la alumna y su madre en apreciar la sensibilidad

para distinguir diferencias fonéticas, léxicas y sintácticas entre las variedades lingüísticas, mostrando un grado considerable de desarrollo de la conciencia metalingüística; y, en tercer lugar madre y alumna muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de lenguas, con clara conciencia del grado de dominio de las habilidades de comprensión y expresión en cada lengua. La madre valora el aprendizaje de las lenguas como un valor para la integración y el plurilingüismo como algo natural que da oportunidades de relaciones y de aportación de riqueza intercultural y en ello coincide con la profesora que gracias a su experiencia vivida puede valorar positivamente y de manera empática con sus alumnos y familiares el desarrollo de la competencia multilingüe.

- b) Respecto la toma de conciencia de la propia experiencia lingüística y la de los demás a través de los relatos de vida lingüística para valorar desde dentro la diferencia cabe destacar el potencial formativo de dichos textos. Los relatos de vida lingüística, titulados “Mis lenguas” por nuestros alumnos se han convertido en auténticos “textos intermediarios”, en la terminología y sentido que Chabanne (2005) propone. Textos que han mostrado ser una forma de escritura reflexiva utilizable en la escuela, ya que permite, gracias al hecho mismo de escribir, el que simultáneamente haya recuerdo y reflexión sobre los repertorios lingüísticos y desarrollo cognitivo y afectivo. Se trata de un recurso adecuado a cualquier contexto pero se revela más interesante aún en situaciones que se caracterizan por la presencia de lenguas distintas. En este sentido sorprende positivamente el grado de conciencia metalingüística que desarrollan los niños que conviven con varias lenguas
- c) Respecto a las pistas para cuestionar los modelos de formación actuales y descubrir gestos formativos que promuevan la inclusión del capital lingüístico de alumnos, familias y docentes para el desarrollo de la competencia multilingüe, podemos afirmar que la primera pieza que hay que mover es la aproximación entre los tres sectores: alumnos, docentes y familias. La redacción sobre “mis lenguas” ha permitido poner en escena los conocimientos lingüísticos de cada alumno, no desde la teoría del déficit (*no habla nada* refiriéndose a lenguas del país de acogida), sino desde el conocimiento y reconocimiento de sus saberes. “Mis lenguas” y todo lo que ello significa es lo más específico y propio que puede aportar el alumno inmigrante y su familia a la comunidad escolar. Dar entrada y visibilidad a las distintas lenguas que manejan los alumnos en el aula es el primer eslabón de una escuela intercultural inclusiva y plantea dos retos para el docente. En primer lugar, escuchar las voces de sus alumnos, su manera de expresarse y de concebir el mundo. En segundo lugar, la necesidad de crear nuevos contextos que despierten el interés y faciliten el aprendizaje y uso de la lengua meta. La toma de conciencia de las diferencias culturales y lingüísticas de docentes, alumnos y familias; y, la capacidad de relacionar, comparar y contrastar abren pistas para desarrollar la competencia multilingüe en estos contextos.

## Referencias citadas

- Ballesteros, C.; Cambra, M.; Fons, M.; Palou, J. (2008) "Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos." A: Guasch, O. i Nussbaum, L. (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 33-46.
- Bertaux, D. 1997 (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Cambra, M.; Fons, M. (2006). "La interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela". A: Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cambra, M.; Palou, J. (2007). "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña". *Cultura & Educación*, N°19-2 pp. 149-163.
- Goodson, I. F. (de.) 1992. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Knowles, J. G. (1992). *Modelos para la comprensión e las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso*, en Goodson, I. F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Palou, J. (2008). *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna*. Este trabajo, que no ha sido publicado, fue presentado en el X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Tenerife, en diciembre de 2008.
- Palou, J.; Fons, M. (2008). "Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo." A: Lino, J. (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla. pp.295-328.
- Vila, Ignasi (2001): «Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 23, 22-28.
- Zarate, G.; Lévy D.; Kramsch, C. (coord) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions de archives contemporaines.

# Innovación educativa para la atención a la diversidad en la Escuela Infantil. Cómo aprenden los estudiantes universitarios a trabajar en un equipo interdisciplinar desde la formación inicial

*M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea Rey, Milagros Fernández-Molina, M<sup>a</sup> José González Valenzuela, Inmaculada Quintana García, Francisco Carrero Barril y Miriam Delgado Ríos*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga*  
[magoicoechea@uma.es](mailto:magoicoechea@uma.es)

## 1. Introducción y justificación del Proyecto de Innovación Educativa para la diversidad en la Escuela Infantil (3-6 años)

Los cambios experimentados recientemente en la etapa de Educación Infantil han provocado un aumento de las exigencias de formación inicial de los estudiantes universitarios que serán los encargados de atender las necesidades educativas de la población escolar de 0 y 6 años.

La nueva normativa sobre el desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial en los centros de Educación Infantil obliga, a todos los profesionales que trabajan en esta etapa, a desarrollar competencias para la coordinación y la cooperación, especialmente en el área de la atención a la diversidad. Esta atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo la realizarán los maestros de Educación Infantil contando con el apoyo de todos los profesionales implicados en la Intervención Psicoeducativa, como psicólogos, psicopedagogos, maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, y logopedas. Dichos profesionales deberán coordinarse, como se indica en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación en España en su título III, capítulo 1. Funciones del profesorado, *“los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”*. Sin embargo, no suele ser muy frecuente que, desde la formación inicial que reciben en la Universidad, estos profesionales suelen tener la oportunidad de conocer la realidad del trabajo en equipo y de desarrollar y poner en práctica habilidades técnicas para la interacción e intervención interdisciplinar.

En este sentido, un equipo de diez profesores y profesoras pertenecientes a la Universidad de Málaga han llevado a cabo, dentro del marco de los Proyectos de Innovación Educativa de la UMA, una experiencia pionera con alumnado de seis titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación pertenecientes a las diplomaturas de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial y en la Facultad de Psicología fueron la diplomatura de Logopedia y la licenciatura de Psicología.

## **2. Objetivos perseguidos en el Proyecto de Innovación Educativa para la diversidad en la Escuela Infantil (3-6 años)**

A lo largo del presente Proyecto de Innovación Educativa se ha pretendido realizar un novedoso trabajo de coordinación y renovación pedagógica trabajando con asignaturas que van a formar en competencias europeas a los futuros profesionales de la intervención educativa en la implantación de Grado de Educación Infantil.

Durante dos años de trabajo se ha trabajado en la dirección de formar a los estudiantes en un contexto de intervención interdisciplinar, fomentando el contacto entre estudiantes de diferentes titulaciones, que más adelante, ya en la práctica profesional, van a tener que trabajar conjuntamente y en colaboración, y para conseguirlo se ha partido del planteamiento de situaciones simuladas semejantes al trabajo real que desempeñan los equipos interdisciplinares.

Asimismo, se ha realizado un análisis para detectar nuevas competencias que deban ser tenidas en cuenta en la organización de las materias y/o de las asignaturas de las diferentes titulaciones de Grado en su periodo de implantación o nuevas necesidades de formación que puedan ser atendidas desde la Universidad de Málaga y, por último, se ha pretendido contribuir a la mejora de las Guías Docentes de las asignaturas y/o de las habilidades docentes de los profesores participantes.

En resumen, los objetivos del presente Proyecto de Innovación Educativa han girado en torno a tres aspectos generales:

1. Coordinación entre profesores y asignaturas que formarán en competencias europeas a los futuros profesionales de la intervención educativa en la Educación Infantil,
2. Transversalidad e interdisciplinabilidad,
3. Desarrollo de competencias para el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y el trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.

A continuación se detallan los aspectos concretos de trabajo de la experiencia realizada.

### **2.1. Aspectos relevantes del Proyecto de Innovación Educativa para la diversidad en la Escuela Infantil (3-6 años)**

*2.1.1. Coordinación entre los profesores y las asignaturas con responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales que intervienen en la futura Escuela Infantil, de forma que podamos romper la individualidad del trabajo que a veces caracteriza a los profesores universitarios y tomar consciencia de la necesidad de que primero debemos trabajar en equipo los que formamos a los profesionales que más tarde, deberán trabajar en equipos interdisciplinares.*

*2.1.2. Mejora en el conocimiento que tenemos los profesores universitarios con responsabilidad en ese proceso formativo de la realidad, las necesidades y la actualidad de la Escuela Infantil, utilizando dos mecanismos: a) la puesta en común y la transferencia de conocimiento entre los propios estudiantes (que están o han hecho sus prácticas en la Escuela Infantil y en Servicios de*

Orientación educativa) y los profesores; b) el uso de referentes externos con experiencia (profesores en activo en la Escuela Infantil, responsables de la Administración educativa de nuestra provincia o CCAA, etc.).

*2.1.3. Previsión de anticiparse a las demandas de formación con las que se van a encontrar los estudiantes cuando accedan al puesto de trabajo, elemento este especialmente importante para la excelencia en la formación universitaria.*

*2.1.4. Fomento del contacto entre estudiantes de diferentes titulaciones, que más adelante, ya en la práctica profesional van a trabajar conjuntamente y en colaboración.*

*2.1.5. Simulación del trabajo real en un equipo interdisciplinar.*

*2.1.6. Detección de nuevas competencias que deban ser tenidas en cuenta en la organización de las materias y/o de las asignaturas de las diferentes titulaciones de Grado en su periodo de implantación o la detección de nuevas necesidades de formación que puedan ser atendidas desde la Universidad de Málaga.*

*2.1.7. Mejora de las Guías Docentes de las asignaturas y del proceso de mejora docente de los profesores participantes.*

### **3. Fases del Proyecto de Innovación Educativa para la diversidad en la Escuela Infantil (3-6 años)**

#### **3.1. FASE I**

La primera fase del Proyecto fue desarrollada en el pasado curso académico 2008-09, presentándose a continuación cada uno de los aspectos nombrados en el apartado anterior.

*Coordinación entre los profesores y las asignaturas con responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales que intervienen en la futura Escuela Infantil:*

El equipo de profesores integrantes del PIE ha realizado tres **reuniones presenciales generales**, y, a su vez, se han mantenido continuos contactos e intercambios de documentos, noticias, informaciones e ideas relativas a los objetivos del PIE mediante el **uso de la Plataforma Virtual** y mediante el **correo electrónico**.

*Mejora en el conocimiento que tenemos los profesores universitarios con responsabilidad en ese proceso formativo de la realidad, las necesidades y la actualidad de la Escuela Infantil:*

El equipo de profesores ha realizado un importante esfuerzo por actualizar el conocimiento sobre la realidad y necesidades de la Escuela Infantil actual, debido a la circunstancia presentada por la mayor parte de los profesores del

PIE que no estaban impartiendo docencia en la titulación de Educación Infantil en el curso académico 2008-09, y, por ello, su docencia no estaba focalizada únicamente en la edad 0-6 años ni en los procesos de desarrollo y aprendizaje de esta etapa educativa. Dicha actualización de la información se ha llevado a cabo a partir de las siguientes actividades:

**Búsqueda y análisis de documentación y noticias.** Algunos ejemplos de los documentos aportados, compartidos y estudiados por los componentes del Proyecto son:

- Plan Provincial de Orientación 2007-2008
- Guía de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria
- Conclusiones Jornadas COP, etc .

**Recogida de información de los estudiantes que estaban haciendo sus prácticas en centros educativos de Educación Infantil.** Se elaboró una encuesta que se distribuyó entre los alumnos que cursaban el Prácticum II de Educación Infantil, trabajándose con ellos el significado de cada uno de los aspectos que se incluían en un Seminario específico titulado: “El Trabajo en Equipo y la Reflexión Psicopedagógica en y para la Acción Docente”.

**Elaboración de un documento de funciones, competencias y actividades de cada profesional en el equipo de trabajo en EI.** Los profesores integrantes del PIE se distribuyeron, en función de la especialidad investigadora y docente, en varios subgrupos. La distribución quedó de la siguiente manera:

**Lenguaje:** Dña. Antonia M. González Cuenca, D. Miguel Galeote, Dña. Inmaculada Quintana, Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea y D. Francisco Carrero.

**Orientación, necesidades educativas específicas o dificultades de aprendizaje:** Dña. M<sup>a</sup> José González, Dña. Rocío Lavigne y D. Juan Romero.

**Educación Infantil:** Dña. Milagros Fernández Molina, Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea, Dña., Miriam Delgado y Dña. Gema del Molino.

*Previsión de anticiparse a las demandas de formación con las que se van a encontrar los estudiantes:*

Para ello, se utilizó la encuesta que se distribuyó entre los alumnos que cursaban el Prácticum II de Educación Infantil y que se ha comentado en el apartado titulado *Mejora en el conocimiento que tenemos los profesores universitarios*. Concretamente en el curso 2008-09 se recogieron 75 encuestas.

*Fomento del contacto entre estudiantes de diferentes titulaciones.*

Se ha propiciado que algunos estudiantes se motiven y se interesen por participar en la constitución de equipos piloto y que se planteen la necesidad y conveniencia de coordinarse con otros profesionales para el ejercicio de su profesión en la Escuela Infantil. Asimismo, se ha llevado a cabo una de las principales actividades previstas en la Memoria del Proyecto que es **el Panel de Expertos**, celebrándose una Mesa redonda en la que se reunieron, en un mismo lugar y con los mismos objetivos, estudiantes de todas las titulaciones previstas. Para dicho acontecimiento se realizaron varios preparativos: un

cartel informativo y divulgativo, un díptico para el alumnado y una hoja de trabajo entregada a los estudiantes a la entrada a la mesa redonda para que recordaran los objetivos de esta actividad y pudieran así, aprovechar mejor las ideas aportadas en cada una de las intervenciones de los expertos.

La asistencia confirmada al acto fue de 179 estudiantes en total. Por titulaciones la asistencia fue: Maestro Educación Infantil, 2º y 3º Curso, de 80 alumnos (45,2%); Maestro Audición y Lenguaje, 1º, 2º y 3º curso, de 42 alumnos (23,4%); Psicopedagogía, 1º, de 15 alumnos (8,4%); Logopedia, 2º Curso, de 40 alumnos (22,3%); y Psicología, 4º curso, de 1 alumno (0,6%).

A continuación se presenta el modelo de trabajo que se ha diseñado en la Fase II en la experiencia piloto de simulación del trabajo real en un equipo interdisciplinar, así como el proceso y los recursos empleados.

### **3.2.FASE II**

#### *Simulación del trabajo real en un equipo interdisciplinar.*

La segunda fase de este Proyecto ha sido desarrollada en el presente curso académico 2009-2010, en la que se ha tratado de realizar una experiencia piloto abordando la organización, formación y puesta en marcha de varios equipos interdisciplinares centrándose el trabajo en el análisis de un caso de atención a la diversidad en el segundo ciclo de la Escuela Infantil (3-6 años).

#### **3.2.1.Criterios generales de la organización y planificación del trabajo de los equipos**

En una de las reuniones mantenidas por el equipo docente del PIE y tras un debate se acordó comenzar la organización y funcionamiento de los equipos interdisciplinares formando, en un principio, 10 equipos, uno por cada profesor/a integrante del PIE, pero que por diversas circunstancias, los equipos que se organizaron y formaron fueron 8 equipos interdisciplinares.

Cada equipo estaría compuesto por un futuro profesional en formación de cada una de las especialidades que han participado: de Educación Infantil, de Audición y Lenguaje, de Educación Especial, de Psicopedagogía, de Logopedia, y de Psicología; y por un profesor del equipo del PIE como coordinador en cada uno de los equipos.

Otro criterio acordado fue que el número de sesiones a desarrollar fueran 3 ó 4 dependiendo de las características del caso y/o de la marcha de trabajo de cada uno de los equipos interdisciplinares.

También se pensó en la necesidad de confeccionar una Guía de trabajo a desarrollar en cada una de las sesiones con el fin de asegurarnos de que se tratarían todos los aspectos relacionados con los objetivos del Proyecto del PIE, aunque se planteó un seguimiento flexible de la Guía dependiendo de las características de los casos a tratar. Así mismo, se acordó la utilización de un modelo de Informe Psicopedagógico aunque también se podrían introducir algunos cambios.



En el Informe Psicopedagógico se recogieron, entre otros, aspectos tales como:

- 1) Datos personales del niño/a (nombre, apellidos, fecha nacimiento, edad, nombre del padre, nombre de la madre, domicilio, localidad, teléfono, código postal, etapa nivel/curso),
- 2) Motivo de la Evaluación Psicopedagógica realizada e Historia Escolar (ciclo, escolarización, apoyos absentismo, ACS, informes previos),
- 3) Contexto Socio familiar (estructura familiar: padres, edad y ocupación, hijo/a, edad y ocupación, otros, entorno social, características socioeconómicas y/o culturales, relaciones centro-familia,
- 5) Aspectos del Desarrollo personal del alumno/a relevantes para la Intervención Educativa (historia médica, historia académica, aptitudes, personalidad, sociabilidad),
- 6) Valoración de la competencia curricular (nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, motivación para aprender, actitudes, adaptación)
- 7) Conclusión valorativa,
- 8) Medidas educativas a aplicar,
- 9) Orientación al profesorado (orientaciones metodológicas generales, orientaciones para aumentar el nivel de motivación),
- 10) Orientaciones a la familia.

Además, se acordó que el plan de trabajo debiera abordar los siguientes aspectos: 1. Demanda. Análisis de los primeros datos aportados. Formulación de las primeras hipótesis. Elaboración del plan o pasos a seguir. 2. Evaluación específica. Análisis de la información del: alumnos/a tanto la información curricular como la psicológica que se posea, del tutor/a, del contexto escolar, del contexto familiar y del contexto sociocultural.

De forma especial, se vio la necesidad, por parte de todos los profesores participantes en el PIE, que los alumnos/as conocieran el Proyecto de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y que comprendieran que se trata de un documento básico en el trabajo psicoeducativo a desempeñar en la Escuela Infantil, ya que se trata del eje de la interdisciplinariedad en la Escuela Infantil.

Y, por último, se consideró imprescindible para favorecer la participación de los miembros de cada equipo interdisciplinar que se creara en el Campus Virtual un espacio para cada grupo, contacto con un Foro y una Wiki en la que los alumnos se pudieran comunicar y hacer el análisis del caso a distancia, haciendo cada uno sus aportaciones y evitando, en lo posible, dificultades de comunicación y/o coordinación que pudieran surgir.

### **3.2.2. Captación, selección y participación de los alumnos de las diferentes titulaciones**

La oferta para la participación de los alumnos/as en las diferentes asignaturas se realizó teniendo en cuenta que fueran asignaturas que estuvieran en los

cursos superiores de las titulaciones, es decir, en 3er. curso en las diplomaturas, en 2º curso en la titulación de Psicopedagogía y en 4º ó 5º curso en Psicología.

Todos los alumnos/as fueron informados que con la participación en el Proyecto se les expediría un certificado de dicha colaboración, y que existía la posibilidad de poder incrementar con un punto extra la nota final de la asignatura. Además, se les brindaba la posibilidad de formar parte en una experiencia piloto para realizar el estudio de un caso real perteneciendo a un equipo interdisciplinar, suponiendo esto un acercamiento a su futura práctica profesional.

Con el fin de facilitar la comunicación de todos los miembros de cada equipo se les daría a todos los alumnos/as de alta y se crearía un espacio para cada equipo en el Campus Virtual de la UMA.

Al inicio del curso 2009-10, en las dos primeras semanas, cada profesor presentó el Proyecto PIE en las diferentes asignaturas, así como, la posibilidad de participar en él a sus alumnos/as. Se dio la circunstancia que ninguno de los profesores integrantes del Proyecto impartía docencia en la especialidad de Educación Especial, para lo que se solicitó la colaboración de varios compañeros del Departamento que si impartían docencia en dicha especialidad, pidiéndoles que informaran a sus alumnos/as solicitando su participación.

El número de alumnos/as que mostró interés por participar en el Proyecto PIE fue de 77 voluntarios en total. Los alumnos/as por titulación fueron: Maestro de Educación Infantil, 11 alumnos (14,28%); Maestro de Audición y Lenguaje, 14 alumnos (18,18%); Maestro de Educación Especial, 12 alumnos (15,58%); Psicopedagogía, 10 alumnos (12,98%) Logopedia, 9 alumnos (11,68) y Psicología, 21 alumnos (27,27%).

A todos los alumnos/as voluntarios se les solicitó que aportaran los siguientes datos: nombre y apellidos, teléfonos y e-mail. Disponibilidad o preferencia para reunirse en el turno de mañana o tarde y el día de la semana. Con todos los datos, y respetando en lo posible todas las preferencias manifestadas, la Secretaria del Proyecto PIE fue la encargada de formar los miembros que participarían en cada uno de los 8 equipos interdisciplinares. Al resto de los alumnos/as que no fueron en un primer momento seleccionados se les informó que quedaban a la espera en una lista de suplentes.

### **3.2.3. Selección del caso a tratar por los Equipos Interdisciplinares**

Para la selección del caso que cada grupo iba a trabajar, se realizó un seminario con los alumnos/as de Educación Infantil que se encontraban realizando en la actualidad el Prácticum II. En él se expusieron las tareas que

tendrían que realizar en un aula de Educación Infantil (3-6 años) que consistirían en la observación y detección de necesidades en sus alumnos durante las primeras semanas de estancia en el Centro escolar. Dichas observaciones comenzaron el 2 de marzo de 2010.

En el análisis de los casos seleccionados se acordó que no estuvieran siendo intervenidos por los recursos personales de la escuela en ese momento y que el análisis del caso se haría desde “la simulación” y se utilizarían formas de recogida de información indirectas, es decir, la información aportada por el tutor/a, el maestro/a de pedagogía terapéutica, el psicólogo/a, etc.

De los casos detectados se seleccionarían aquellos casos de necesidades educativas especiales que permitieran la intervención de todos los profesionales que integraban cada uno de los equipos interdisciplinares. Con posterioridad, y en la primera sesión, los datos obtenidos por cada alumnos/a de Educación Infantil se presentarían a los demás alumnos/as participantes de las diferentes titulaciones y, con la guía del tutor, profesor de la Facultad, se seleccionaría el caso a tratar.

#### **3.2.4. Puesta en marcha de los Equipos Interdisciplinares**

Una vez formados los equipos interdisciplinares y seleccionados los casos a tratar, cada grupo comenzó a funcionar de forma autónoma en el segundo cuatrimestre del curso 2009-10, durante los meses de abril a junio. El número de sesiones a desarrollar por cada equipo interdisciplinar fueron de 3 ó 4 sesiones, dependiendo de las características del caso a estudiar.

En la **1ª sesión**, que tuvo lugar antes de Semana Santa, se presentaron los distintos miembros del equipo indicando su formación, intereses, etc. Se nombró a un/a secretaria que tomara notas del proceso realizado y de los acuerdos tomados en cada una de las reuniones. Se presentaron los casos a evaluar por parte del alumno/a del Prácticum de Educación Infantil y se procedió entre todos a la selección del caso a tratar por el equipo interdisciplinar. Con el fin de que pudieran trabajar todos los profesionales se acordó que se seleccionarían preferentemente casos de privación sociocultural, trastornos del desarrollo o déficits sensoriales.

Los casos de alumnos/as de Educación Infantil (3-6 años) finalmente seleccionados por los ocho equipos interdisciplinares fueron: dos alumnos con Síndrome de Down, un alumno con Espectro Autista, un alumno con Retraso Mental, un alumno con Síndrome de Asperger, un alumno con carencias socioafectivas por maltrato y acogimiento familiar, un alumno con retrasos madurativos y problemas atencionales y un alumno con TGD.

A continuación se analizaron los datos iniciales con los que se contaba del caso y se procedió mediante un debate de cada equipo a detectar la información que se necesitaría para abordar el caso. Se seleccionó y recomendó un informe a seguir para recabar toda la información.

Después se procedió a la distribución de las tareas entre los miembros del equipo para seleccionar los instrumentos que permitieran conseguir la información necesaria. El/la alumno/a de infantil se encargaría de recoger la información que pueda haber disponible en el centro escolar sobre el caso. Los

demás componentes del equipo se encargarían de elegir y traer para el siguiente seminario los instrumentos que han elegido en función del tipo de información que les corresponde recabar. Se aconsejó el uso de la plataforma para que los miembros del equipo se ayudasen en la puesta en común de esta tarea.

En la **2ª sesión**, el/la alumno/a de Educación Infantil presentó la información que había obtenido en el centro escolar para completar la información inicial. A su vez, el resto de los componentes del equipo presentaron los instrumentos que han elaborado o seleccionado para recabar la información. A continuación se reflexionó sobre las ventajas e inconvenientes de los instrumentos y herramientas disponibles y sobre las limitaciones de la información sobre el caso. Además, se analizaron en función de los datos disponibles, las posibles actuaciones necesarias en cada caso para intervenir adecuadamente. Y se concluyó con un debate acerca de qué tareas competen a cada profesional según las funciones que tienen que desempeñar dentro del equipo interdisciplinar.

En la **3ª y 4ª sesión**, se profundizó en las propuestas de intervención y se tomaron decisiones conjuntamente. Se elaboró el informe psicopedagógico definitivo que fue realizado por el orientador, en el caso de los equipos interdisciplinares, fueron el psicopedagogo/a y/o la psicóloga. También se recogieron las aportaciones más interesantes del equipo en los diferentes seminarios de simulación, así como la elaboración de un resumen del proceso de toma de decisiones seguido y unas conclusiones. Para finalizar, los alumnos/as de forma individual contestaron a las siguientes cuestiones para obtener una valoración sobre lo que les había supuesto la experiencia de participar en un equipo de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil (3-6 años): 1. ¿Qué he aprendido con esta experiencia?, 2. ¿Son importantes los equipos interdisciplinares en general, y en la EI?, 3. ¿Qué aspectos positivos tiene un equipo interdisciplinar en general, y en la EI en particular?, 4. ¿Qué limitaciones crees que tiene un equipo de estas características?, 5. ¿Has echado en falta a algún otro profesional?. ¿Cuáles?, ¿Por qué?, y 6. ¿Qué mejorarías del equipo?.

#### **4. Conclusiones: valoración general de los equipos de trabajo interdisciplinar**

A modo de conclusión, a continuación se presenta las valoraciones generales, realizadas por los profesores tutores de los grupos interdisciplinares del PIE, sobre la experiencia piloto de Simulación del trabajo real en un equipo interdisciplinar que se concretaron en la reunión celebrada el 29 de Junio de 2010.

##### **4.1. Aspectos positivos o fortalezas de la experiencia**

4.1.1. Ha resultado una experiencia muy positiva y gratificante para los alumnos

4.1.2. El desarrollo de las sesiones les ha parecido “corto”, les hubiera gustado seguir trabajando más tiempo sobre el caso porque les ha motivado mucho y ha despertado su interés por el trabajo en la Escuela Infantil. Sin embargo, se

ha podido apreciar que la motivación y el interés por desempeñar las funciones de la titulación a la que pertenecían han variado entre unos alumnos y otros, mostrándose unos más motivados e interesados que otros.

Los alumnos han aprendido mucho sobre las competencias y funciones de los otros profesionales e incluso han podido ampliar los conocimientos que poseían de las propias competencias y funciones a desempeñar como futuros profesionales de su titulación. De esta manera han conocido qué partes del trabajo debe desempeñar cada uno, tanto con el alumno de la Escuela Infantil (3-6 años), como con los profesores tutores del Centro escolar, con las familias, etc.

#### 4.1.3. Todos los alumnos/as y, de forma especial, los alumnos de Educación Infantil

han valorado muy positivamente que se les haya enseñado cómo se trabaja en equipo ya que en la carrera tienen muy pocas oportunidades de aprenderlo y, también han destacado que han aprendido a reconocer la necesidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.

4.1.5. En la última sesión muchos han llegado a tener la sensación de que ya trabajaban como y en un equipo real.

4.1.6. Los alumnos reconocen que han corregido ideas erróneas bastante graves que tenían antes de formar parte de la experiencia en relación al trabajo en la Escuela Infantil o en relación a las funciones, competencias, etc. de su titulación.

4.1.7. Se ha valorado más positivamente las relaciones mantenidas en las sesiones presenciales, es decir, cara a cara, que los contactos mantenidos a través del espacio creado para su comunicación en la Plataforma virtual de la UMA.

4.1.8. A pesar de no poder intervenir directamente o de no tener toda la información que se hubiera necesitado para abordar el caso, han valorado muy positivamente que esta experiencia les haya permitido conocer la complejidad de una intervención en casos de atención a la diversidad en la Escuela Infantil (3-6 años).

4.1.9. Se ha fomentado mucho la autonomía del trabajo de los alumnos, dándoles responsabilidades, ayudándoles a asumir un rol lo más parecido a la realidad y permitiéndoles llevar a cabo la toma de decisiones en la intervención interdisciplinar.

## 4.2. Aspectos negativos o debilidades de la experiencia

4.2.1 Se han producido dificultades de organización en la formación de los equipos debido a que algunos alumnos/as que inicialmente se apuntaron a la experiencia, luego abandonaron por diversas circunstancias los equipos, teniendo que ser remplazados con la mayor rapidez y sin apenas tiempo. También se ha dado casos de alumnos que aun formando parte del equipo o bien no han asistido a todas las sesiones o no se han implicado en el trabajo

realizando pocas aportaciones o no cumplimentando los documentos que eran el objetivo del trabajo.

4.2.2 Se ha considerado una importante dificultad el no poder actuar directamente con los alumnos/as de los casos analizados ya que el trabajo realizado ha sido al nivel de simulación, y por lo tanto, no se ha podido evaluar realmente a los alumnos de Educación Infantil (3-6 años) ni probar la conveniencia o no de los instrumentos de diagnóstico seleccionado, ni de las intervenciones y orientaciones que se han planificado para cada uno de los casos.

4.2.3 Se ha encontrado mucha variabilidad entre los centros escolares respecto a la atención psicopedagógica que se les dispensa a los niños pertenecientes a la Educación Infantil (3-6 años).

4.2.4 Se ha echado en falta no haber organizado un encuentro de todos los participantes de la experiencia, con todos los equipos interdisciplinares, donde se podría haber intercambiado las experiencias de cada grupo y así haber podido tener la satisfacción de hacer público todo el proceso llevado a cabo y haber hecho explícitas todas las inquietudes y sensaciones experimentadas mientras se ha trabajado en un equipo interdisciplinar, y a su vez, haber podido aprender de las experiencias de los otros a través del análisis y puesta en común de todos los casos analizados de la Educación Infantil (3-6 años).

Para finalizar, nos gustaría resaltar que la experiencia simulada del trabajo en equipo disciplinar ha sido muy enriquecedora tanto para los alumnos/as como para los profesores/as implicados y que los resultados demuestran la necesidad de seguir trabajando en esta dirección y llevando a cabo experiencias similares.

## 5. Referencias Bibliográficas

Barrera Dabrio, Á. Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C.L. (2008). *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

ORDEN de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Encuentro Nacional de Profesionales de la Psicología de la Educación. Consejo General. Colegios Oficiales de Psicólogos. Área de Educación. Barcelona, 30-31 de enero de 2009. Conclusiones.

Plan Provincial de Orientación 2007-08. Servicio de Ordenación Educativa. Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional. Consejería de Educación. Delegación Provincial de Málaga.

## Atención a la diversidad para el Grado de Infantil y Primaria a través de secuencias fílmicas.

Fernández González, Antonio., [toni.fernandez@uam.es](mailto:toni.fernandez@uam.es), Andrés Vilorio, Carmen (\*)

*Universidad Autónoma de Madrid*

El Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid impulsa el estudio de nuevos campos de acción e investigación en el marco del desarrollo de los nuevos planes de estudio. Su objeto es diseñar, desarrollar, implantar y evaluar nuevas técnicas metodológicas en los nuevos títulos de Grado de Infantil y Primaria, contribuyendo a la creación de hábitos de trabajo en equipo y de coordinación entre el profesorado. Dichos hábitos son necesarios dado el proceso de cambio que vive la universidad a partir de la Ley de Universidades (2001) y, sobre todo, desde la aprobación, por Ley Orgánica 4/2007, de las condiciones necesarias para adaptarse a los retos propuestos en la declaración de Bolonia.

El grupo ha comenzado a estudiar las “Nuevas experiencias metodológicas en los grados de Infantil y Primaria para el desarrollo de las enseñanzas”, insertándose en la convocatoria del desarrollo de las enseñanzas motivada por la necesidad de “Implementación de titulaciones y guías docentes”.

Se persigue la inclusión de tres grandes ejes en el desarrollo de las diversas asignaturas: la inclusión de la interculturalidad como aprendizaje transversal, la atención a la diversidad y el diagnóstico precoz y la atención temprana como medio de prevención. Otros factores, a destacar, son la necesidad de primar el aprendizaje, favorecer el protagonismo de los estudiantes y la necesidad de utilizar nuevas estrategias evaluativas.

Los objetivos específicos del grupo de investigación “Nuevas experiencias metodológicas en los grados de Infantil y Primaria para el desarrollo de las enseñanzas” son los siguientes:

1. Desarrollar nuevas metodologías en la práctica docente
2. Coordinar la implicación de los profesores.
3. Realizar un seguimiento y evaluación de esas nuevas metodologías.

Los objetivos se dirigen hacia metas como: 1) lograr la adquisición de conocimiento, de desarrollo cognitivo y competencias al alumnado; 2) lograr el conocimiento creativo, su aplicación y difusión, aplicado en un marco conceptual; 3) lograr una formación específica aplicable al contexto de la profesión.

El cambio social, la revolución tecnológica y el desarrollo económico exigen una formación universitaria que atienda a las demandas realizadas por un mercado laboral en constante evolución (OCDE, 1991) proponiéndose roles activos, responsables, autónomos y con criterios para el alumnado, consiguiendo capacitación profesional a través de las materias que forman el plan de estudios.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone un rol del profesor que implica orientar y guiar las actividades formativas diseñadas para cada grupo de alumnos y las materias tienen una temporalización en créditos ECTS, que implican la combinación de diferentes formas de enseñanza/aprendizaje.

Así, se puede considerar como un reto más la actualización del papel de los docentes, relacionada con el gran reto de la innovación metodológica en la sociedad del conocimiento, que exige un cambio de mentalidad del profesorado y estudiantes (Cebrián, 1997).

Álvarez Rojo et al., (1999) estructura una serie de categorías básicas, también expresadas en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), entre las que destacan especialmente el *autoconcepto* y la autoestima; la *motivación* por el trabajo y la vocación; la *dedicación al estudio*, la constancia y la asistencia a clase; el *estilo de trabajo*, la responsabilidad, la autonomía y la adaptabilidad; las *habilidades de asimilación de contenidos* destacando las capacidades de hacer síntesis y esquemas, ampliación de información y resolución de dudas; las *habilidades de organización*, priorizar y planificar el trabajo; las *habilidades sociales* o de interrelación interpersonal: entre compañeros, con profesores, con el equipo, de liderazgo, de comunicación y de empatía.

PISA (2005) define el término competencias como *la habilidad que poseen algunas personas para movilizar todos sus recursos psicosociales, incluyendo actitudes, conocimiento y habilidades, para satisfacer demandas complejas en situaciones particulares.*

En la enseñanza universitaria europea, el Proyecto *Tuning* considera la competencia como *una combinación dinámica de atributos, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.*

Se habla, coloquialmente de cambios en el sistema educativo español, provocados en ocasiones por la aprobación de leyes y una legislación cambiante, y otras veces impuestos por una sociedad en continuo movimiento. En el momento actual el cambio que el sistema educativo debe acometer ha dejado de ser una sugerencia, una indicación o un discurso para convertirse en una obligación. La educación de un país y su sistema educativo se basa en un modelo de sociedad para el futuro, así que, la pregunta que nos debemos formular es: ¿qué personas estamos formando para un modelo de sociedad cada vez más competitiva, tecnológica, sofisticada, multicultural y multirracial?

En niveles no universitarios la Ley Orgánica de Educación es continuista, fomenta el desarrollo de competencias, se centra en el desarrollo de los



procedimientos, las actitudes y las estrategias. Plantea un modelo de persona respetuosa, más adaptable a los cambios, más plural y promueve el empleo de las nuevas tecnologías en el aula.

En la enseñanza universitaria, la convergencia europea, por medio de la Declaración de Bolonia inicia un cambio con nuevos métodos docentes en detrimento de las clases magistrales. En este contexto es posible el seguimiento diario del trabajo personal del alumno mediante dos herramientas: el uso de todas las posibilidades que ofrece Internet y las nuevas tecnologías TIC y las tutorías personales. Se promueva la intervención activa del alumno a través de actividades, trabajos grupales, prácticas profesionales. Por tanto es fundamental la realización de trabajos en grupo o individuales de manera y se proponen como herramientas las nuevas tecnologías.

Tomando como herramientas fundamentales Internet y las tecnologías de la información y de la comunicación, y, como actitud fundamental la escucha activa y las exposiciones orales este trabajo viene a proponer la utilización didáctica de ciertos films como medio para favorecer actitudes favorables a la diversidad, a la inclusión y a la interculturalidad.

Básicamente podemos emplear el cine en educación como fuente de información y como recurso didáctico (César, 2009). Su gran riqueza estriba en su gran poder de concentración de pensamientos y de ideas según la mirada de un director, lo cual, además lo convierte en arte, mostrando simultáneamente hechos históricos, situaciones reales y documentales de la misma manera que cualquier otra fuente de conocimiento, por ejemplo, un libro.

Por si fuese poco, toda película posee unos valores morales implícitos, por lo que el empleo del cine para el aprendizaje en asignaturas como ética, educación en valores, educación para la ciudadanía y/ o antropología es completamente factible.

Los medios audiovisuales, las TIC's e internet son herramientas cercanas a los niños y jóvenes, no olvidemos que han nacido en un mundo fundamentalmente audiovisual (Pereira, 2005). De cara a la diversidad educativa el cine se puede ajustar mejor que otras herramientas didácticas ya que permite: distintos niveles de análisis en función de los conocimientos y del desarrollo, acceso a personas con discapacidad sensorial, fácil comprensión, sencilla memorización, gran motivación. Los trabajos se deben exponer en el aula para cerrar el proceso de comunicación, y, beneficiarnos del conocimiento adquirido por nuestros compañeros.

La complejidad actual de la escuela, el aumento de culturas en la sociedad y la atención a la diversidad favorecen la definición de interculturalidad como interacción entre culturas. Responder a las necesidades actuales de la educación es ocuparse de la interculturalidad promoviendo metodologías novedosas. La educación intercultural debe integrar toda la diversidad social. (Finol, 2005).

El cine encierra dentro de sí la pluralidad (hay más de un cine) y la diversidad (hay muchas formas de cine) (Pereira, 2005), por tanto el séptimo arte posee estas características: es capaz de mostrar las diferentes

perspectivas de un mismo tema en un mismo film, actúa como transmisor de mensajes con gran influencia social, fomentando la reflexión y la crítica y sus temas coinciden con las situaciones cercanas al alumnado convirtiéndolos en significativos (Gutiérrez et al., 2006).

El objetivo primordial es la adquisición de conocimientos mediante la reflexión y el análisis de filmes cuyo contenido esté relacionado con la interculturalidad (Segovia, 2007). Un ejemplo válido para el proceso de enseñanza- aprendizaje en los Grados en Formación del Profesorado podría ser: presentación a los alumnos de un listín de películas interesantes para la asignatura, elección de un film para la realización de una unidad didáctica propia y personal. El alumno debe:

- Conocer el desarrollo del film. Dividir en escenas o períodos.
- Reflexionar sobre los valores y dinámicas sociales que acontecen en la película.
- Seleccionar aquello que pueda ser el tema de la unidad didáctica.
- Reflexionar sobre las competencias que se trabajarán.
- Elaborar los objetivos de la unidad.
- Pensar los contenidos.
- Elegir una metodología.
- Temporalización y recursos y materiales didácticos utilizados.
- Diseñar actividades.
- Preparar unos criterios de evaluación.
- Evaluar.

La selección de una secuencia del film es otra actividad. Sirve para evaluar el grado de análisis, conocer que valores ha identificado el alumno y si ha logrado el objetivo metodológico: diseñar una situación de aprendizaje. El criterio de selección de escenas se basa en la importancia o relevancia que por sí sola la escena posee. La selección correcta de la escena fundamenta su importancia y además otorga posibilidades para otras actividades.

Bibliografía.

Álvarez, V. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 23-42.

César, J. (2009). *El cine en el nuevo marco educativo universitario*. Madrid: Editorial Felipe II.

Finol, J. R. (2006). Globalización y cultura: Estrategias simbólicas y vida cotidiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 12, 3, 454-475.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gutiérrez, M. C.; Pereira, M. C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.

Hernández, F. (1997). La evaluación de los alumnos en el contexto de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2), 25-50.

Ley orgánica 6/2001 (2001). Ley Orgánica de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 21 de Diciembre.

Ley orgánica 2/2006 (2006). Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de Mayo.

Ley orgánica 4/2007 (2007). Modifica la Ley Orgánica de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de Abril.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.

PISA (2005). *Documento síntesis. El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos*. OECD.

Segovia, N. (2007). *Aplicación didáctica de las actividades de cine fórum*. Vigo: Ideas Propias Editorial.

## Creando comunidades inclusivas como estrategia de mejora educativa: aportaciones iniciales

Carmen Gallego Vega, [mcgv@us.es](mailto:mcgv@us.es)

Universidad de Sevilla

### RESUMEN

Esta comunicación presenta parte de una investigación coordinada<sup>11</sup> en la que participan las Universidades de Vigo, Cantabria y Sevilla, con el triple propósito de describir y analizar los procesos de inclusión/exclusión desde la perspectiva y participación de alumnos, profesores y familias, para que a través de proceso de reflexión conjunta podamos identificar y priorizar necesidades de cambio institucional con el objeto de diseñar de forma participativa *Proyectos Locales Educativos Inclusivos*. Con esta investigación pretendemos favorecer el desarrollo en los centros, a través de una metodología crítica y participativa, proyectos de cambio singulares que respondan a las necesidades de cada contexto, así como evaluar los mismos.

Desde el conocimiento que nos ha proporcionado anteriores investigaciones de corte biográfico narrativo<sup>12</sup>, entre otras conclusiones, la educación Inclusiva se nos presenta como un proceso de construcción conjunta, en la que la participación de profesores, alumnos y padres se sitúan en la base de cualquier proceso de mejora escolar.

En particular, en la Provincia de Sevilla son tres los centros que actualmente participan en esta investigación: dos CEIP; uno, situado en un barrio de la localidad de Sevilla (formando parte de una de las zonas con necesidades de transformación social, frontera de barrios en desventaja social); el otro, único centro en un pueblo cercano a la capital sevillana, con interés en el desarrollo de una educación que atienda la diversidad de su alumnado; y el último, por su reciente incorporación al proyecto, es un IES situado en uno de los barrios históricos de la capital, en el que participa el equipo de profesores del primer ciclo de la ESO.

Del proceso de Investigación que llevamos a cabo, destacamos dos fases fundamentales que han determinado en gran medida el grado y dinámica

---

<sup>11</sup> “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” (Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos, I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC).

<sup>12</sup> “La Construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas” (Parrilla, A y Susinos, T. (Dir), I+D+I, 2003-04).  
“La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión” (Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir) I+D+I, 2004-07).

de participación actual que se desarrolla en cada uno de los centros participantes: a) contacto con los centros y b) detección de necesidades de mejora escolar con respecto al desarrollo de una educación inclusiva.

a) *Contacto con los centros.* Ha supuesto para el diseño de investigación una de las fases claves para el posterior desarrollo de la misma. Partíamos de la convicción de establecer contacto con centros de Infantil, Primaria y Secundaria que estuvieran sensibilizados con el desarrollo de una Educación Inclusiva, que existiera “debate” interno sobre cómo mejorar la respuesta educativa de sus alumnos y estuvieran dispuestos y comprometidos a establecer cauces de participación y ayuda intra-centro (profesores, alumnos y padres) e inter-institucional (El centro, la Universidad y otros organismos participantes a nivel local como Ayuntamiento, servicios sociales, centros de salud).

Para ello recurrimos a distintas estrategias como el establecimiento previo de redes de colaboración con centros identificados con una larga trayectoria en proyectos de atención a la diversidad visitando los mismos, profesores universitarios, alumnos de practicum de 5º de Pedagogía y alumnos universitarios en el desarrollo de proyectos o programas educativos en marcha en el centro; otras estrategias fueron la utilización de contactos previos (directora, profesor/a del centro), reuniones de presentación del proyecto (equipo directivo, orientador, equipo de profesores de una etapa, claustro) y centros que demandaban ayuda para establecer proceso de mejora educativa.

a) *Detección de necesidades de mejora educativa.* El proceso seguido para la detección de necesidades en cada uno de los centros, ha sido genuino en el sentido de respetar los tiempos y espacios de participación y desarrollo institucional en la recogida de evidencias, a través de distintas técnicas de investigación como documentos escritos, entrevistas biográficas a docentes, profesionales y padres, grupos de discusión de alumnos, observaciones de aula y “momentos” de inclusión/ exclusión educativa en centro y en otras organizaciones educativas vinculadas con el centro. Actualmente estamos en una tercera fase de la investigación: *Diseño del proceso formativo de cambio*, centrada en establecer, siguiendo una metodología participativa y aprendizaje dialógico, el diseño de procesos formativos de mejora educativa. Para esta fase, contamos con el análisis micro desarrollado en las dos primeras fases señaladas.

En esta comunicación hacemos un primer acercamiento a uno de los centros participantes en la investigación con el fin de ilustrar con un caso concreto el proceso de desarrollo del estudio y señalar las aportaciones iniciales para elaborar el “Proyecto Local educativo inclusivo”.

## 1.- REFERENTES TEÓRICOS

Existen múltiples discursos entorno a la colaboración entre profesores en nuestro contexto educativo<sup>13</sup>, e igualmente, son numerosas las perspectivas

---

<sup>13</sup> Véase al respecto el libro de J.M. Lavié Martínez (2009), titulado “el trabajo colaborativo del profesorado”, en él se analiza desde una perspectiva crítica las distintas bases conceptuales y planteamientos educativos sobre la colaboración.

que desde las distintas disciplinas sociales (Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria, y Trabajo Social (como disciplina aplicada de la Sociología) se preocupan por el desarrollo de la colaboración en instituciones y organizaciones sociales como herramienta de trabajo, formación y apoyo profesional que supuestamente conducen a procesos de cambio y mejora educativa.

La literatura sobre el tema de colaboración educativa está impregnada de vocablos y conceptos (como cultura colaborativa, comunidad profesional, organizaciones-que-aprenden o escuelas-como-comunidades, etc) que señalan los beneficios de asumir una *cultura colaborativa* (Clark, Dyson y Millward, 1999; Huguet, 2009; Ainscow y Sandill, 2010), como por ejemplo: el establecimiento de relaciones simétricas; la visión compartida de los problemas que supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas contextualizadas; estimular y reconocer la participación de cada miembro en el proceso de cambio, entre otros. Estos beneficios asociados con los procesos colaborativos de cambio y mejora en las instituciones educativas quedan sin contenido y se desvirtúan, si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor en cuanto a la redistribución de las relaciones de poder y redefinición crítica de los valores nucleares que inspiran los modelos de enseñanza vigentes, como señala Lavié (2009;59)

Este es el sentido que toma el constructo “colaboración” desde los planteamientos de la Escuela Inclusiva. Es más, los estudios y literatura sobre el tema (Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb, 1994; Welch 1998; Parrilla, 1996; 2003; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002; Moriña, 2005) señalan que una de las claves identificadas para promover y favorecer escuelas inclusivas es la creación y desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros educativos y con otras instituciones afines. Establecer una “cultura colaborativa” en los centros educativos requiere por tanto, el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos.

El nuevo papel a desempeñar por los agentes educativos (tanto profesores, profesionales, familias, y alumnos) implica superar una organización del aula y de la institución educativa viciado por el enfoque deficitario de la diferencia. Debemos ir avanzando hacia un enfoque colaborativo, propio de la escuela inclusiva, donde se valore y aproveche la riqueza de la heterogeneidad, pero como señala Arnáiz (2003; 142) “Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes muchas veces más, que las causas públicas externas. Si este pensamiento no está en nuestro interior el éxito será muy difícil. Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión”.

La colaboración educativa, como “prescripción saludable”, no se convierte por sí en acción mientras no se creen las condiciones favorables (tanto conceptuales como metodológicas) para que se desarrolle.

Por otra parte, vivimos este momento en la incertidumbre de si será posible seguir caminando hacia una Educación Inclusiva cuando los estamentos e instituciones políticas no se ponen de acuerdo para establecer un Pacto por la Educación en nuestro país que proporcione estabilidad al Sistema Educativo. Sin embargo, nos parece interesante pararse, revisar y analizar los esfuerzos y avances que desde muchos centros y comunidades educativas se están haciendo en relación a este tema. Esta evidencia nos sirve para rearmarnos y afianzarnos en nuestras posiciones y argumentos a favor de una Escuela Inclusiva ante la tendencia fácil a criticar y descalificar de manera global la respuesta segregadora que la escuela ha venido dando a la diversidad.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

El proceso que vamos a describir pertenece a un proyecto más amplio dirigido por las profesoras Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo) y Teresa Susinos (Universidad de Cantabria): *“Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar”* (financiado por el MICINN, EDU2008-06511-C02-01, 2009-2011). En esta comunicación en concreto, presentamos los resultados parciales de uno de los centros de Infantil y Primaria participante en la investigación en desarrollo.

El propósito general de esta investigación es promover procesos de reflexión y acción interna de los centros sobre los procesos de inclusión/exclusión que se están produciendo dentro de los mismos y que permitan promover determinados cambios locales internamente diseñados y consensuados. La metodología que se está utilizando para la recogida de datos y desarrollo de proyectos locales se caracteriza por ser cualitativa. En concreto, el estudio consta de dos fases:

*Fase 1: Descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de Necesidades contextualizadas en cada centro.*

El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, se trata de identificar barreras y ayudas para la inclusión dentro del marco escolar y por otro la identificación y priorización de necesidades de cambio.

Para la recogida de datos se han utilizado diversas técnicas, como entrevistas a familias, alumnado y profesorado; observaciones; grupos de discusión, etc.

Mostramos un cuadro resumen de la recogida de datos en esta fase en los tres centros (utilizamos letras, para mantener la confidencialidad y el respeto al anonimato de los centros):

|          | Entrevistas Profesorado | Grupos de discusión profesorado | Grupo de discusión alumnado | Entrev. familias | documentos | Fotos/ vídeos | Observaciones |
|----------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------|------------|---------------|---------------|
| CEPI “Z” | 2                       | 6                               | 2                           | prevista         | 6          | 2             | 6             |
| CEPI “X” | 6                       | previsto                        | 3                           | prevista         | 8          | 2             | 4             |
| IES “Y”  | 5                       | previsto                        | 1                           | 1                | 1          | 3             | prevista      |

## Fase 2: Desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión

Desde una perspectiva crítica se pretende desarrollar una experiencia cuyo objeto es la elaboración conjunta y desarrollo de procesos formativos que permitan emprender diversas transformaciones en los centros, con el fin de contribuir a que estos contextos educativos sean más inclusivos. Para ello se plantean diversos espacios que posibilitan a la comunidad educativa definir, analizar y diseñar sus propias propuestas inclusivas, lo que determinará el desarrollo de proyectos educativos específicos adecuados a cada contexto. En este sentido, se propone desarrollar en cada centro una serie de Talleres o Seminarios Formativos en función de las necesidades detectadas.

En base a la priorización de necesidades que los centros han realizado en la fase anterior se procede a la puesta en marcha de estos seminarios. De este modo cada centro tiene la posibilidad de diseñar su propio camino inclusivo.

La *recogida de datos* en esta fase se hace en base a: grabación y registro de *actas y notas* de campo de las distintas sesiones formativas; *observaciones* de la puesta en marcha de las propuestas diseñadas en los centros educativos; *grupos de discusión*, etc.

Para el análisis de datos, en ambas fases se ha tomado como referente la propuesta del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). En ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se utiliza el programa de análisis de datos MaxQDA2. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto, siguiendo un proceso inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa).

### 3. RESULTADOS.

Los tres centros participantes, aunque estén siguiendo procesos de cambio similares se encuentran en momentos distintos de desarrollo del proyecto. En esta comunicación, vamos a organizar los resultados del centro CEIP "X" en torno a la primera fase, centrada en la identificación de barreras y ayudas a la inclusión y la detección por parte de los participantes, siguiendo una metodología de trabajo colaborativo, de las necesidades formativas con el fin de mejorar su respuesta a la diversidad educativa.

Aunque los contextos, y primeras aproximaciones a los campos de estudio de los centros participantes en el estudio ha sido distinta, la duración en tiempo de esta fase ha supuesto un año académico aproximadamente para los tres centros. Para presentar un "mapa fotográfico" de la situación de partida y desarrollo de esta primera fase en el centro, trataremos de destacar, estructurar y aglutinar algunos resultados primeros del desarrollo del proyecto en el CEIP "X".



Esta primera fase de desarrollo del proyecto en estos centros ha seguido una ruta que configura un proceso singular y genuino, pero a su vez podemos destacar algunos rasgos, etapas o formas de actuación que dan sentido y dotan de significado el diseño de investigación que hemos adoptado.

Destacamos distintos momentos o etapas: a) aproximación al campo de estudio: contacto con los centros; c) negociación y acuerdos de participación en la recogida de datos; d) identificación de barreras y ayudas a la inclusión y d) análisis de necesidades en relación a la mejora docente.

a) Aproximación al campo de estudio: Contacto con los centros

En la búsqueda de centros participantes en la investigación barajamos criterios que fueran acordes a los planteamientos conceptuales que asumimos en nuestro estudio (no excluimos ningún centro por contexto social, situación administrativa -privado, concertado, público- u otro tipo de criterio que pudiera restringir la participación de cualquier centro en el estudio), y la posibilidad de éxito del proceso de acceso al centro. Presentamos la propuesta de participación en la investigación a centros de Infantil-Primaria, Secundaria, e incluso centros de Infantil a través de charlas informativas a Equipo Directivo, Profesores, Asesores y Orientadores teniendo como criterio prioritario que el número de profesores que pudieran implicarse en la investigación fuera el mayor posible. Buscamos la posibilidad, como se plantea en la investigación, la mejora de la enseñanza a nivel institucional, asumiendo otro de los planteamientos que guían nuestro trabajo como es el trabajo, formación y aprendizaje desde la perspectiva colaborativa y comunitaria.

En concreto con este Centro "X", establecimos redes de colaboración previas al desarrollo de la investigación, a través de la participación de distintas personas (alumnos en prácticas, contacto y visita de profesores universitarios de otras provincias y de esta investigación) en proyectos en desarrollo del propio centro (como por ejemplo, el programa de "diversidad afectivo-sexual"; participación en la creación de un Blog para los alumnos de 5º y 6º de Primaria).

Esta aproximación al campo de estudio nos permitió tener una visión global de la dinámica del centro, así como la de establecer buenas relaciones sociales con el Equipo Directivo y profesores del mismo. Ello nos permitió continuar con la propuesta de participación en la investigación presente.

El vínculo que establecimos entre profesores e investigadores nos situó en un mismo plano para entender con el mismo sentido, el cambio y la mejora escolar desde un planteamiento de la educación, el aprendizaje y la formación basado en los principios de equidad e igualdad en la atención a diversidad. Este centro, es un centro "inquieto" y preocupado por mejorar sus prácticas, inmerso en procesos de búsqueda de solución a los problemas que se les plantean día a día y abierto a nuevos planteamientos educativos, organizativos y didácticos que les ayude a mejorar educativamente.

Esta es una "fotografía" del centro:

**CEIP “X”:** Este centro se sitúa en una zona de la localidad de Sevilla, que forma parte de un proyecto urbanístico y social con necesidades de transformación social. Por su situación geográfica, en el cruce de distintas barriadas circundantes y cercano a viviendas de protección social en situación de ruina. Frente a los conflictos sociales que desembocan en el centro como el desempleo, la desestructuración familiar en gran parte de las familias, problemas de adicción, violencia de género, etc. los profesores, y en particular el equipo directivo, se sienten comprometidos con toda esta problemática llevando a cabo programas y estrategias educativas que ayudan a los alumnos a minimizar tales situaciones.

b) Negociaciones y acuerdos en la recogida de datos.

Las alianzas y acuerdos alcanzados para el desarrollo de la investigación con este centro en particular y con los otros centros participantes en el estudio, parte de planteamientos comunes como la voluntariedad en la participación en el proyecto, la confidencialidad de la información en las entrevistas realizadas, el respeto y anonimato de los alumnos participantes, y el compromiso de investigadores y participantes en el desarrollo del proyecto en tiempos y espacios de reflexión y trabajo.

En concreto, acordamos el número y participantes en las entrevistas en esta primera fase de la investigación, así como la organización de los grupos de discusión de alumnos, el desarrollo de observaciones en aulas y espacios de convivencia en el centro, también la participación de investigadores en actividades y tareas cotidianas del centro, lo que nosotros denominamos “estar presente”.

c) Identificación de barreras y ayudas a la inclusión.

La recogida de datos nos ha permitido comenzar a dinamizar procesos de reflexión que nos conducirá al diseño de acciones de formación surgidas desde el propio centro.

En esta primera fase nos hemos centrado en el objetivo de identificar y priorizar *“necesidades de cambio en base a los procesos de inclusión/exclusión que se dan en el propio centro”*. A través de la metodología participativa que hemos asumido, en este momento estamos en esta fase de desarrollo del proyecto: a la vez que identificamos barreras y ayudas a la inclusión, vamos perfilando las necesidades formativas que van surgiendo en cada contexto educativo. Por ejemplo en este centro “X” se han identificado algunas barreras a la inclusión como “la multitud” de proyectos en desarrollo de distintas temáticas (“proyecto escuela, espacio de paz”, “proyecto de escuelas deportivas”, “proyecto de coeducación”, “proyecto escucho, hablo, leo y escribo” para la adquisición de habilidades lingüísticas, etc.), que aunque benefician supuestamente al alumno puede contribuir a segmentar la visión institucional sobre la atención a la diversidad. Por otra parte, también se han identificado ayudas a la inclusión como por ejemplo la organización de los apoyos dentro de las aulas, que junto con el desarrollo del programa de acompañamiento escolar proporcionan otra visión distinta del apoyo.

Los profesores en general, en esta Fase 1, han aceptado y asumido todas las iniciativas que se han propuesto desde el Equipo de Investigación en relación al proceso de reflexión individual, surgiendo unos análisis singulares acerca de la complejidad de los procesos de inclusión/exclusión en su centro (como hemos ejemplificado en el anterior párrafo). Este análisis de barreras y ayudas a la inclusión nos servirá para que posteriormente analicemos las necesidades formativas e iniciemos el desarrollo de la Fase 2 del estudio.

d) Análisis de necesidades en relación a la mejora docente.

Como resultado de esta Fase 1, se elaborarán un informe por centro que servirá de punto de partida para la Fase 2, la cual se propone identificar las distintas trayectorias de inclusión/exclusión en cada centro. El informe del “Análisis de necesidades” partirá tanto de los resultados de las entrevistas y otras técnicas de investigación desarrolladas, como de la identificación de barreras y ayudas a la inclusión detectadas y de la posterior discusión en grupo de profesores, alumnos y familias, para identificar necesidades y áreas de mejora en los centros y/o etapas educativas estudiadas.

#### 4. APORTACIONES INICIALES

Para concluir esta comunicación, vamos a reflexionar acerca de algunas de las ideas que consideramos conveniente retomar de la experiencia desarrollada en este centro educativo en la Primera Fase de desarrollo del proyecto.

*Sobre la necesidad de establecer vínculos afectivos-profesionales entre investigadores y participantes*

Desde una perspectiva emancipatoria, la relación entre investigadores y participantes parte de la consideración del “otro” como sujeto activo en el proceso de desarrollo del estudio. Alejarnos de la relación experta y jerárquica que ha marcado los estudios cuantitativos nos lleva al polo opuesto: establecer y fomentar las relaciones colaborativas no sólo entre los participantes, sino hacerla extensiva a las relaciones entre participantes con distinta formación y experiencia: profesores, asesores, trabajadores sociales, investigadores.

*Sobre la conveniencia de sumergirse los investigadores en los contextos de estudio*

El “cuidado” y establecimiento de relaciones personales y profesionales en los centros facilita no sólo el acceso al mismo, sino a la “calidad” de la recogida de datos que hagamos. Las fases previas al desarrollo grueso del estudio son fundamentales, y más cuando intentamos desarrollar metodologías cualitativas. La confianza, el buen clima en las relaciones, la no interferencia e

imposición de criterios en el desarrollo del proyecto supone una garantía para la participación y trabajo en el campo de estudio.

*Sobre la relevancia de desarrollar proceso formativos en la atención a la diversidad*

Los primeros resultados del estudio en este centro señalan la necesidad de atender a todos los alumnos en un mismo contexto de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de cada uno de ellos sin exclusiones curriculares, organizativas o didácticas. Cada vez más constatamos que el profesorado está preocupado por conocer metodologías que den respuesta a todos sus alumnos, no sólo a unos pocos. La organización de los apoyos educativos, así como el desarrollo de estrategias educativas diversificadas se convierte en la pieza clave para desarrollar una escuela inclusiva.

*Sobre la obligatoriedad del investigador de respetar los tiempos y dinámicas del propio centro*

El tiempo es un factor fundamental en el desarrollo de una investigación que no hay que malgastar, pero es necesario retomar la importancia de asumir los tiempos y dinámicas de desarrollo de la propia institución educativa, ajustándonos a ellos de tal forma que nuestra intervención no sea un requerimiento sino una ayuda al desarrollo de la propia institución. La “pérdida de tiempo” se convierte en una ayuda fundamental para establecer y afianzar las relaciones personales y profesionales, así mismo crea espacio de confidencialidad, complicidad y empatía con los participantes, que nos ayuda tanto a investigadores como a participantes a tener una visión más clara en su conjunto de la propia institución.

## BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. & SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.

ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.

CLARK, C.; DYSON, A. Y MILLWARD, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.

GALLEGO VEGA, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105

HUGUET, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. GINÉ, D. DURÁN, FONT & E. MIQUEL

(coords.). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial S.L., 81-94.

IDOL, I., NEVIN, A. y PAOLUCCI-WHITCOMB (1994). Collaborative consultation. Austin: PRO-Ed.

LAVIÉ MARTINEZ, J.M. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura colaborativa. Comunicación social ediciones y publicaciones

MILES, M.B. y HUBERMAN (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage

MORIÑA, A. (2005). Formación en colaboración para la diversidad. Bilbao: Mensajero.

PARRILLA, A. (Ed.) (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.

- (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de innovación educativa, 121, 43-48.

PARRILLA, A. Y GALLEGU, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales, Vol.I,II., 129-165.

WELCH, M. (1998). Collaboration: staying on the Bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.

## De la formación de docentes a la formación de la comunidad. Experiencia y análisis desde un proyecto de inclusión educativa

Carmen García Yeste, [carme.garciay@urv.cat](mailto:carme.garciay@urv.cat), Silvia Molina, Oriol Rios, Cristina Petreñas  
Universitat Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogia  
Y Universitat de Barcelona. CREA- Centro de Investigación de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades

### Abstract

La presente comunicación analiza la experiencia y prospectiva de la formación docente que se ha ido desarrollando en el marco del proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Este proyecto, que actualmente se está llevando a cabo en 80 centros educativos en todo el territorio español, consiste en una transformación social y cultural del centro y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico, y en una educación participativa de toda la comunidad en todos los espacios, con el último objetivo de conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Esto implica la idea de una escuela inclusiva donde el hecho de que todos los niños y niñas reciban una educación de máximos, independientemente de su situación social, económica o cultural, suponga una educación de calidad para todos y todas (Flecha, 2009; Stainback & Stainback, 2001), teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa. Los centros que están funcionando como Comunidades de Aprendizaje están consiguiendo resultados significativos tanto a nivel instrumental como en la mejora de la convivencia. Este objetivo se consigue a partir de la transformación que lleva a cabo todo el contexto que rodea al centro educativo con la intención de incluir a todos los niños y niñas en la vida educativa y social del centro y de su entorno social.

### 1. INTRODUCCION

Comunidades de Aprendizaje es un experiencia educativa que se define: *como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula* (Valls, 2000, p.8). En la actualidad existen en España alrededor de 80 centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje, incluyendo centros de educación infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas.

Las Comunidades de Aprendizaje tienen una base inclusiva que se fundamenta en las teorías e investigaciones más reconocidas por la comunidad científica internacional y que están contribuyendo a la superación de las desigualdades sociales y educativas entre el alumnado, a partir del logro de unos mejores resultados de aprendizaje y una mejor convivencia (Elboj et al., 2002). Los orígenes de las Comunidades de Aprendizaje se encuentran en la Escuela de

Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, la única experiencia educativa española que ha aparecido en la revista educativa de Harvard, la *Harvard Educational Review* (Sánchez Aroca, 1999). Este centro se caracteriza por estar gestionado por las propias personas participantes que toman parte de forma igualitaria en la mayoría de los procesos de decisión. En ellos se encuentran también aquellos que afectan a su aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje tienen unas orientaciones pedagógicas concretas, pero éstas no implican una metodología didáctica específica; se trata de unas orientaciones que dirigen la vida de los centros y que tienen como objetivo que ningún niño o niña quede excluido de los aprendizajes necesarios en la sociedad de la información. Estas orientaciones son: la participación de todos los agentes educativos en el aprendizaje escolar, la importancia de la dimensión instrumental para conseguir una igualdad de resultados de todos y todas, el fomento de altas expectativas hacia el alumnado, y una evaluación continua y conjunta de los progresos efectuados en los centros educativos.

Las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan también por tener la formación de los agentes educativos como uno de sus ejes principales. Como analizamos a continuación, son dos las claves que introduce Comunidades de Aprendizaje en su modalidad de formación: la formación de profesorado sustentada en las bases teóricas y científicas más relevantes y que mejor contribuyen a superar el fracaso escolar de los niños y niñas, y la inclusión de los familiares y de toda la comunidad en el proceso formativo.

## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

### **2.1. Formación científica del profesorado**

La puesta en marcha de la transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje se lleva a cabo a través de diferentes fases entre las cuales se incluye una formación inicial, y el asesoramiento a lo largo del proceso. El proceso completo consta de las siguientes fases: la fase de sensibilización, la fase de toma de decisión, la fase del sueño, la fase de selección de prioridades, la fase de planificación, la consolidación del proceso, y la de investigación, formación y evaluación (Elboj et al., 2002).

El por qué de este proceso de transformación responde básicamente al hecho de que transformar una escuela quiere decir *transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo a arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta* (Elboj et al., 2002, p.73). Ello supone un diálogo entre la teoría y la práctica, para transformar todos los elementos de la praxis del profesorado, las relaciones que se establecen en el centro, el cambio en la organización, entre otros elementos.

La formación constituye un proceso de intercambio, en el cual se aportan a la escuela los conocimientos científicos más relevantes, que se actualizan continuamente a partir de las investigaciones competitivas más importantes acerca de las actuaciones y prácticas educativas que contribuyen al éxito

escolar de todas las personas. A su vez, la escuela o el instituto contribuye a la investigación desde su experiencia (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010), aproximando teoría y práctica. Las experiencias educativas de más calidad, como la Universidad de Harvard, mantienen este vínculo entre investigación y realidad social, trabajando en estrecha conexión con esta realidad, y generando de esta manera una respuesta a las demandas sociales. Sólo de esta forma el conocimiento generado desde la Universidad puede atender y responder a las necesidades de la sociedad en la que se halla inmersa. Sistemas educativos como el finlandés, que en los resultados de pruebas internacionales muestra tener un alto nivel de eficiencia y equidad para todo el alumnado, ponen especial énfasis en la formación científica del profesorado, entendiendo que para promover el éxito en el ejercicio docente la formación que el profesorado recibe debe incorporar los conocimientos procedentes de las mejores investigaciones (Westbury, Hansn, Kansanen, & Bjrkvist, 2005).

En este sentido, la formación que se plantea durante todo el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje supera un modelo formativo del profesorado basado en el dominio de aspectos técnicos, que ha sido ampliamente generalizado durante mucho tiempo (Pérez Gómez, Barquín, & Angulo, 1999), para poner el énfasis en las evidencias científicas como punto de partida de la mejora de la práctica docente.

## **2.2. La fase de Sensibilización**

Ya desde el mismo momento en que una escuela empieza a decidir si se transforma o no en Comunidad de Aprendizaje, profesorado, familiares y otros agentes sociales participan conjuntamente en un proceso de formación, que se denomina Sensibilización. La fase de sensibilización es un período de formación que constituye el inicio de proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje. Su duración es de 30 horas que en la mayoría de los casos se llevan a cabo de forma intensiva para propiciar un espacio reflexivo óptimo acerca de la realidad del centro, y las contribuciones teóricas que se presentan. El centro de investigación CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, lleva impulsando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde 1978, así como las sensibilizaciones en los diferentes centros educativos de infantil, primaria y secundaria que lo solicitan.

La fase de sensibilización consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todos los niños y niñas, en contextos plurales y diversos. En la sensibilización, estas evidencias se analizan conjuntamente con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad, y en concreto los retos que afronta el centro. En definitiva, se trata de analizar los factores vinculados a la excelencia educativa en la actual sociedad de la información (Aguilera et al., 2010).



En esta formación es imprescindible que participe todo el claustro, ya que el proceso de transformación de un centro en Comunidades de Aprendizaje implica la transformación de toda la estructura organizativa y relacional de la escuela y el instituto, y para ello es necesario que todo el claustro esté involucrado en el proyecto. Asimismo, se potencia la participación de otros miembros de la comunidad educativa y familiares de los niños y niñas de la escuela (Elboj et al., 2002).

En todo el proceso se incorporan espacios de debate y reflexión, donde el claustro toma conciencia de los retos que se le plantean en su contexto, y a medida que va avanzando la fase de sensibilización se transforman algunas ideas preestablecidas, e incluso aquellas personas más reticentes inician un proceso de puesta en duda. El objetivo básico es transformar los dobles discursos que a menudo se dan en educación, y plantearse la tarea docente y la participación de toda la comunidad desde la siguiente postura: *que aquella educación que queremos para nuestros hijos e hijas, también la queramos para el resto de niños y niñas*. Ello implica la voluntad de garantizar una educación de calidad, y la mejora educativa de todos los niños y niñas.

A partir de este mismo momento, con la sensibilización como fase de formación, ya se ha iniciado el camino de transformación del centro. Ésta es una formación basada en el diálogo igualitario entre formadores y comunidad (profesorado y otros agentes educativos) en todas las dimensiones planteadas y que huye de la creación de vínculos de dependencia que dificulta el proceso de emancipación y de transformación desde la base hacia arriba; en este sentido, *el asesoramiento dialógico favorece que no se creen relaciones de dependencia entre la universidad y los centros educativos asesorados* (Aguilera et al., 2010, p.54).

### **2.3. La gestión de la formación**

A lo largo de los últimos quince años, la extensión y consolidación del proyecto en diferentes comunidades autónomas ha ido de la mano del desarrollo de diferentes modalidades de formación del profesorado implicado. En estos momentos, diversas administraciones autonómicas, universidades y otros agentes están implicados en estos procesos de formación (Aguilera et al., 2010). Entre las administraciones autonómicas, la vasca, la manchega y la catalana, han acogido el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en sus ejes de trabajo. De esta forma, desde la misma administración se gestionan, directa o indirectamente, la formación que se lleva a cabo en relación al proyecto, y se encargan de hacer el seguimiento a las diferentes Comunidades de Aprendizaje de su territorio.

Normalmente son los centros de profesorado quienes recogen las demandas de los centros educativos y solicitan la fase de sensibilización, así como otros tipos de formaciones, como charlas de primer contacto, formación de consolidación, formación de profundización, etc. Por otro lado, en algunas Comunidades Autónomas –Madrid, Extremadura y Andalucía son algunos casos– se han constituido equipos de personas implicadas en el proyecto, de muy diferentes perfiles, incluyendo profesorado universitario, maestros y

maestras, asesores y educadores sociales, entre otros. Estos equipos impulsan actuaciones concretas en su territorio a nivel formativo, y se encargan también del asesoramiento y seguimiento de las Comunidades de Aprendizaje en esa zona.

La Universidad también tiene un papel importante en la gestión de la formación, además de aportar el conocimiento científico, ya que, por ejemplo, establece convenios de colaboración y de prácticas con los centros educativos, con la intención de nutrir de voluntarios y voluntarias universitarios a las actuaciones que se llevan a cabo en las diferentes Comunidades de Aprendizaje. La experiencia, en este sentido, es una fuente de riqueza para ambas partes, mientras la escuela o el instituto reciben la ayuda y el apoyo de voluntarios y voluntarias, éstos pueden mantener el contacto con la práctica docente mientras se están formando.

Tras llevar a cabo la sensibilización, y una vez tomada la decisión de seguir adelante con la transformación, muchos centros establecen medidas de formación continua. Éstas incluyen tertulias literarias dialógicas, asesorías en las que se les acompaña en todo el proceso de transformación, formación concreta sobre las investigaciones más relevantes en educación a nivel internacional, jornadas de intercambio entre profesorado potenciando el trabajo en red, etc. La Universidad proporciona asesoramiento, cuando los centros lo solicitan, en función de sus demandas y necesidades.

### **3. LA FORMACIÓN DE FAMILIARES EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SUS REPERCUSIONES EN EL ALUMNADO**

#### **3.1. *La superación de discursos reproductoristas***

Tradicionalmente se ha considerado al profesorado como uno de los ejes para la mejora de la educación y los resultados del alumnado. Esto ha llevado a que por lo general todos los esfuerzos hayan ido dirigidos a la formación del profesorado a nivel didáctico, metodológico, etc. De esta formación se ha excluido tanto a familiares como a la comunidad educativa en general.

Si bien la formación del profesorado, especialmente cuando está basada en investigaciones, tiene una importante repercusión en el aprendizaje del alumnado, investigaciones recientes a nivel internacional, como es el caso del Proyecto INCLUD-ED –*Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*–, indican también es de gran importancia la formación de otros agentes educativos. En concreto, este proyecto ha evidenciado que una de las actuaciones educativas que promueve mayor éxito académico entre el alumnado es la participación de la familia y la comunidad en programas educativos, especialmente cuando éstos responden a las necesidades formativas que estas mismas personas manifiestan (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Autores reproductoristas (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977) han estudiado y analizado la relación existente entre el éxito académico del alumnado y el nivel educativo de la familia. Este análisis ha permitido ver

cómo el capital cultural heredado por los niños y niñas de sus familias y el contexto social puede determinar su rendimiento académico. Este análisis, sin embargo, ha olvidado algunos aspectos que pueden influenciar en este rendimiento académico y que van más allá de la titulación académica de las familias. Cuando estos otros aspectos no se tienen en cuenta se genera una situación donde no es posible la transformación de esta relación aparentemente directa entre la titulación académica de la familia y el rendimiento educativo de los niños y niñas.

Estudios como PIRLS 2006 y PISA 2006, recogen en sus cuestionarios otros datos en relación al hogar donde viven los niños y niñas, tales como el número de libros que tienen en casa, el número de horas que sus familiares y los propios niños y niñas leen, etc. A través de estos indicadores es posible conectar el nivel educativo de las familias con los resultados académicos de los niños y niñas. Pero es importante tener en cuenta que si se analizan los resultados académicos sólo desde esta conexión simplemente se nos dibuja una situación, sin darnos elementos que posibiliten un cambio, lo que nos puede llevar a la conclusión de que no hay posibilidad de conseguir mejorar los resultados académicos de los niños y niñas de todo tipo de familias.

Otros indicadores se han utilizado que sí se relacionan con la posibilidad de intervención y transformación para mejorar los resultados académicos de todos los niños y niñas. Uno de estos indicadores es el número de cursos que alguno de los miembros de la familia ha realizado o está realizando, ya que esto puede promover un tipo de interacciones que favorezcan el éxito educativo. Por ejemplo, en esta línea, PIRLS 2006 incluye un ítem que está relacionado con la educación familiar. *“Are any of the following programs and services available at your school site for the children and families in your school?”*<sup>14</sup> Las respuestas posibles son: *“Adult literacy programs for native language speakers, Adult literacy programs for non-native language speakers, and Education programs for parents (including programmes such as classes on child development and education on being a parent)”*<sup>15</sup>. No obstante, en su análisis no se incluye la relación que existe entre la participación familiar en estos programas y la mejora del rendimiento académico del alumnado.

Los principales teóricos contemporáneos en ciencias sociales (Flecha, Freire, Giddens, Habermas, Touraine) muestran a la actual sociedad como una interacción entre el sistema y los sujetos, poniendo en el punto de mira a los sujetos como protagonistas de superación de las desigualdades y obstáculos que suponen los sistemas. Los centros educativos son un espacio donde es posible que se den no sólo las condiciones para reproducir las estructuras existentes sino también donde se pueden ofrecer las condiciones tanto materiales como personales para que la transformación sea posible. Son

---

<sup>14</sup> Traducción propia: ¿Alguno de los siguientes programas y servicios están disponibles en tu escuela para los niños y niñas y las familias?

<sup>15</sup> Traducción propia: Programas de alfabetización de adultos para hablantes de la lengua autóctona, Programas de alfabetización de adultos para no hablantes de la lengua autóctona, y Programas educativos para padres (incluyendo programas tales como clases sobre el desarrollo infantil y educación sobre cómo ser padre).

necesarias acciones educativas efectivas para hacer posible el cambio social y romper con el determinismo que se había establecido desde la perspectiva reproductivista.

El alumnado aprende de todas las interacciones que tiene con las personas que les rodean (profesorado, familiares, grupo de iguales, etc.) (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Por lo tanto, la inversión en formación de todas las personas que interactúan con ellos/as es una prioridad. El profesorado está inmerso en continuas posibilidades de formación, en cambio, otras personas adultas como las familias que pasan mucho más tiempo con sus hijos/as, no tienen esas posibilidades. Esto significa que la formación que habitualmente sólo recibe el profesorado, debería extenderse a otros agentes sociales (incluyendo comunidad educativa y familiares) que interactúan con los niños y niñas. De esta manera se consigue por un lado transformar el contexto y las interacciones que los niños tienen, y por otro una mayor coherencia entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en casa, en el barrio, etc.

### **3.2. La formación de familiares y de la comunidad**

Una de las claves del proyecto de Comunidades de Aprendizaje es la participación de toda la comunidad y las familias. Esta participación se concreta en los procesos de toma de decisión y también en los espacios educativos. Al ser un proyecto que incluye a toda la comunidad más allá de las paredes de la escuela, va acompañado de iniciativas formativas dirigidas no sólo al profesorado, sino a toda la comunidad educativa. Las familias y la comunidad participan en las actividades educativas del alumnado, ayudándoles en las aulas, y participan también en programas y actividades educativas para ellos y ellas. Este constituye uno de los pilares fundamentales del proyecto en lo que se refiere a formación.

Ya desde la fase del sueño, la formación de familiares y de la comunidad es a menudo uno de los objetivos que la escuela se propone conseguir. Las actividades y programas formativos para familiares y la comunidad se deciden y se implementan a partir del diálogo igualitario con toda la comunidad, y en base a las demandas de los propios participantes (Aubert et al., 2008; Elboj et al., 2002): son las propias personas que han de recibir la formación quienes deciden qué tipo de formación necesitan y a partir de ahí se organizan para concretar esa formación. Tal como explica la directora de una de las escuelas, se trata de ofrecer “cursos a la carta” basados en su propia motivación por aprender y en sus propias necesidades.

Actividades como clases de lengua para familiares inmigrantes, clases de informática o idiomas, o tertulias literarias dialógicas son algunos ejemplos de las actividades de formación que se están dando en estas escuelas. Son actividades que, a partir de la demanda de los propios participantes, están consiguiendo incrementar el nivel educativo de las familias y transformar las interacciones en torno al aprendizaje que los familiares tienen con sus niños y niñas. Como explica una profesora, los contextos de aprendizaje se transforman y se multiplican, revirtiendo en un incremento en el aprendizaje de los niños y niñas:

En el momento en el que los familiares se están formando quiere decir que ya hay otro interés, conocer la lengua y conocer el idioma también les lleva a interesarse más por lo que están haciendo y también a nivel personal les incide positivamente porque cuando los hijos traen los deberes o hablan de determinadas cosas saben de que están hablando porque pueden participar más en las tareas escolares de los hijos. Pueden ser participes y no solamente unos espectadores donde el niños hace decide.

## CONCLUSIONES

Las Comunidades de Aprendizaje son una experiencia educativa de éxito donde la formación permanente dirigida a toda la comunidad educativa (profesorado, familiares, agentes sociales, PAS, etc.) es un elemento clave para el éxito del proyecto, en términos de la aceleración de los aprendizajes de todos los niños y niñas, chicos y chicas, y la mejora de la convivencia de los centros (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009).

Son dos las aportaciones principales que Comunidades de Aprendizaje hace a la formación. En primer lugar, la formación de profesorado es una formación científica, basada en las evidencias de las mejores y más actuales investigaciones, y en las actuaciones educativas que están demostrando tener éxito a nivel internacional. De esta manera, la formación del profesorado no se deja de la mano de la innovación o de las buenas intenciones sin más, sino que parte de aquello que ya ha demostrado estar funcionando.

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje se basan en la participación de toda la comunidad en la escuela y en la importancia de la interacción y la coordinación entre los diferentes contextos agentes educativos con los que los niños y niñas interactúan. Por este motivo, la formación no queda limitada al profesorado, sino que toda la comunidad encuentra oportunidades formativas en la escuela, que se deciden e implementan a partir de las demandas y necesidades de las propias familias y miembros de la comunidad. Estas iniciativas tienen un importante papel transformador del contexto educativo de los niños y niñas y contribuyen a romper visiones reproductivistas que relacionan el nivel educativo de padres e hijos desde una visión determinista y excluyente; si el nivel educativo de las familias influye en el éxito académico de sus hijos e hijas hay dos opciones: entender esta relación como estable e inmutable y conformarnos con que muchos niños no puedan llegar mucho más allá de lo que llegaron sus familias, o dar la vuelta a esa asociación y dar oportunidades para aumentar el nivel formativo de las familias de forma que éste revierta en el nivel educativo de los niños y niñas. Comunidades de Aprendizaje opta por esta segunda opción y ésta es una de las claves de su éxito.

## REFERENCIAS

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 45-56.

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Baudelot, D., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura & Educación*, 21(2), 157-169.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in europe*. Brussels: Citizens and Governance in a Knowledge based Society. European Commission.
- Pérez Gómez, A., Barquín, J., & Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona,
- Westbury, I., Hansn, S., Kansanen, P., & Bjrkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.

## Necesidad de cambio en la formación inicial del profesorado según la nueva realidad intercultural en los centros escolares.

Juan Ant. Gómez Naranjo, [jagnaranjo@gmail.com](mailto:jagnaranjo@gmail.com)

Doctorando del Departamento Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga.

“Nadie es un verso suelto, todos estamos concatenados”

### 0. INTRODUCCIÓN.

En una sociedad cambiante, pero muy a menudo anclada en lo políticamente correcto, la visión idealizada, superficial y epidérmica que en ocasiones acompañan a lo intercultural puede resultar contraproducente hacia los objetivos intrínsecos de riqueza y diversidad que ésta aporta a la sociedad. En un mundo en el que el término “intercultural” se sobreexplota, se relaciona con una imagen utópica, idealizada y carente de problemática, y se extrapola a ámbitos muy diversos sin tener muy claro los principios e ideologías básicos, existe la posibilidad real de que lo intercultural deje de ser lo que realmente es para convertirse, de nuevo, en el “planteamiento de asimilación cultural de siempre” (Lluch y Salinas, 1996).

#### 1. La idealización cultural: interculturalidad tipo Benetton.

La interculturalidad no puede representarse como un elemento aislado, como una representación creada en un estudio fotográfico donde distintas



culturas (generalmente representadas como distintas etnias y razas) conviven en bucólica armonía y uniendo sus manos, coloreadas de distintos tonos, construyendo un mundo pacífico y multiétnico donde el conflicto, el

enfrentamiento, los problemas... se solucionan de manera mágica, gracias a la buena voluntad y a una especie de daltonismo autoimpuesto y selectivo que nos hace ver a los demás como seres etéreos (casi ángeles asexuados) cuyos atributos iconográficos (saris, turbantes, ponchos, kimonos...) son más atributos estilísticos o complementos de *prêt-à-porter* que elementos identificadores de una cultura diferente.

Desconectándola del contexto social e ideológico, desvinculándola de la ideología social y los factores socioeconómicos, no conseguimos una especie de “interculturalidad aséptica y aislada”, conseguimos una visión frívola y superficial de la misma, aislándola de la realidad y consiguiendo lo contrario a lo deseable: en lugar de una nueva sociedad integradora y compuesta de diferencias, volvemos a una en la que la cultura dominante asimila a las minoritarias, haciendo que éstas pierdan su esencia y sus características diferenciadoras. Es decir: se vuelve al **modelo de crisol de Dewey** en el que las culturas minoritarias se unifican e integran con la dominante, en lugar de continuar con **la cultura de la ensaladera** “en la que se mezclan diversos ingredientes, con la idea de que cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes”(Esteve, 2003), en el que hay una fuerte resistencia al crisol de razas ya que los grupos sociales, étnicos y religiosos exigen el derecho a ser y a mantenerse orgullosamente diferentes. “La asimilación era el ideal de la sociedad industrial, como correspondía a su necesidad de una masa laboral homogénea. La diversidad es el nuevo ideal, como corresponde a la heterogeneidad del sistema de creación de riquezas” (Toffler, 1990).



Además, existe una gigantesca contradicción en cuanto a la representación de los sectores implicados en la interculturalidad, sobre todo en



lo que a los Mass Media se refiere: por una parte se nos relaciona de forma constante al diferente (por etnia, por ser inmigrante, por ser extranjero...) con un submundo vinculado a la pobreza y a la marginación; pero por otra existe un discurso de positivación de la diversidad totalmente carente de conflicto. Así, no es difícil ver, por ejemplo, “películas de negros”<sup>16</sup> en las que los protagonistas se pasan el día traficando, delinquiendo, no mostrando la menor formación académica y viviendo en “barrios de negros”, vistiendo “ropa de negros” y “hablando como negros”, justo después de ver videoclips con multitudinarias fiestas interraciales, en las que las etnias y culturas se divierten e interactúan para “que quede bonito y políticamente correcto”; o leer en prensa titulares que criminalizan (directamente y dándolo por hecho) a ciertas minorías étnicas, justo al lado de anuncios de Benetton a toda página donde “niños multicolores” se cogen de las manos y madres multiétnicas ejercen de cuidadoras daltónicas. En conclusión: ni la demonización, ni la beatificación (irreflexiva) de un fenómeno tan complejo como la interculturalidad son fieles a la realidad, y tanto una como otra hacen un flaco favor a la sociedad de la ensaladera.

En las últimas décadas se han conseguido grandes avances legales en cuanto a la segregación por motivos, por ejemplo, raciales pero han surgido nuevas formas de segregar inherentes a la filosofía, los modos de producción y la economía actuales.

Ya no vivimos en un mundo en el que, por ejemplo, los negros tengan que ocupar lugares específicos del autobús, pero asistimos a otras formas de marginación. Pensemos en República Sudafricana: en la actualidad se ha conseguido la igualdad legal, pero ahora no se les margina por negros, se les margina por pobres. En un mundo en el que lo políticamente correcto domina los ámbitos de lo constitucional y lo legal, la nueva marginación se concentra en lo social. Así, antes, la exclusión era por motivos racistas y ahora por razones clasistas. Y de la misma manera que antes no se podía dejar de ser negro, ahora es prácticamente imposible dejar de ser pobre: así, después de los años y de las leyes, se cierran las mismas puertas a, curiosamente, las mismas personas. Y para ver este cambio (y la poca repercusión que “lo legal” tiene a veces en “lo social”) no hace falta irnos tan lejos: en España hay, a pesar de los avances, los cambios legislativos... sectores que aun habiendo

---

<sup>16</sup> La “Blaxploitation” (o “Cine de negros”) fue un movimiento [cinematográfico](#) nacido [Estados Unidos](#) a principios de los años 70, con la comunidad [afroamericana](#) como protagonista principal y que constituyó un *boom* de cine de negros con [bandas sonoras](#) de conocidos artistas de la época. Este tipo de cine tenía como [target](#) la audiencia de raza negra de entorno urbano, aunando las características generales de varios subgéneros [exploitation](#), como el “[sexploitation](#)”, el “[stoner](#)”, el “[Shock exploitation](#)”, etc.

conseguido reconocimiento legal siguen a la espera de conseguir el reconocimiento social: inmigrantes, homosexuales, mujeres...

Tradicionalmente, sobre todo teniendo en cuenta la visión occidentalista y europeísta que ha dominado la historia y la cultura, las relaciones entre distintas etnias, razas, culturas... nunca ha sido de igual a igual, nunca han sido dos pueblos sentados frente a frente ofreciendo y recibiendo, y tratando de enriquecerse mutuamente; siempre han sido modelos de relación en el que el más fuerte (política, económica, cultural, armamentísticamente...) ha intentado, no sólo imponerse sobre el otro, sino absorberlo o anularlo. Todos podemos recordar manifestaciones que no sólo han intentado acallar a otros pueblos, sino que directamente han conseguido borrarlos de la faz de la tierra. Mientras no valoremos a otras culturas como igual de importantes que a la nuestra propia, no conseguiremos que el feedback sea totalmente recíproco, y siempre habrá dominantes y dominados, vencedores y vencidos.

En nuestro caso concreto, podemos decir que “Europa es diversa, es diversidad. No tiene una unidad étnica, no tiene una cohesión social, política, lingüística, educativa o cultural. Europa, demasiado acostumbrada a descubrir, a colonizar y a explicar el mundo desde su visión particular, es muy eurocéntrica (...) y, sin duda, éste eurocentrismo puede alimentar de forma más o menos consciente actitudes de hostilidad y xenofobia que consiguen instalarse en algunas ámbitos concretos” (Raventós, 2005)

Eso sí, tampoco podemos caer en la “visión romántica” de una educación intercultural que se produce sin resistencia, ya que es inevitable, en cierta manera, la existencia de la misma.

La escuela es el mosaico cultural y el marco perfecto para el conocimiento y la colaboración con culturas diferentes a la nuestra, pero lejos de rehuir la confrontación y tratar de invisibilizar los problemas, debemos usar y dar las herramientas, tal y como dicen las últimas corrientes pedagógicas, para que nuestros alumnos además de ser capaces de solucionar los problemas, puedan definirlos y analizarlos. Se llegaría así a una sociedad colaboradora, comunicativa y capaz de vivir en la diferencia, en lugar de una que busca la homogeneización, que no es más que la absorción del débil por el fuerte; es decir, vernos como un miembro de una tradición cultural, que es “una tradición entre otras muchas”, y hacer patente la realidad de que ninguna cultura está por encima de otras, sino que todas tienen el mismo valor e importancia. Y es que es absurdo y arcaico seguir teniendo, por ejemplo, una visión tan marcadamente eurocentrista en la Aldea Global en la que vivimos, donde la cultura se entiende como una realidad abierta que, sin renunciar a sus peculiaridades diferenciadoras, reconoce la inconfundible huella de la humanidad común. Al fin y al cabo, nacer en una raza o una cultura

determinada es algo meramente circunstancial, y es la humanidad el ente superior que nos une a todos.

Vivimos en un momento en que ninguna cultura es una identidad herméticamente cerrada, sino en el que todas están influenciadas por otras y a la vez ejercen influencias sobre ellas: en un mundo en el que se bebe Coca-cola hasta en los más profundo del Amazonas, en el que cualquier europeo occidental o estadounidense conduce un coche japonés, compra muebles suecos, viste caftanes magrebíes, come guacamole mexicano, se tatúa motivos aztecas y se adorna con artesanía centroafricana. Así vemos que *“nadie es un verso suelto, todos los seres humanos estamos concatenados”*.

Tenemos la oportunidad (y la obligación) de educar de forma intercultural, si no queremos vivir de espaldas a la realidad. Para ello debemos crear espacios comunes de interrelación y revisar un currículo que, aunque reformado, sigue persiguiendo objetivos antiguos, y que le da a lo transversal (que al fin y al cabo son en su mayoría los contenidos que más que instruir educan) un valor secundario y marginal.

Vivimos en una sociedad multiétnica y pluralista, “que respeta los valores ajenos al mismo tiempo que afirma valores propios” y que está vivificada y enriquecida por la discrepancia y la divergencia, es decir, es imposible la existencia de un pluralismo real en ausencia de conflicto. Hoy en día, por ejemplo, vivimos en un momento complicado en el que “se producen reacciones localista” que intentan defender lengua, cultura,

economía autóctonos y que chocan frontalmente con los inmigrantes que llegan a países con mejores posibilidades para “beneficiarse de la modernidad de la civilización occidental”, pero sin perder su idiosincrasia: la convivencia entre los rebrotes localistas autóctonos y la aferración a culturas ajenas al nuevo entorno por parte de los inmigrados tiene una solución complicada, implica concesiones por parte de ambas partes (en ocasiones “no todo es permisible”) y, además, está aderezado por una profunda crisis de la cultura urbana moderna, que tiene



como consecuencia, entre otras, el aislamiento cada vez mayor y la retirada al gueto (como única forma de protección de sus valores originarios) y auténtico paradigma de confirmación social multicultural en lugar de intercultural.

Vivimos en un mundo sacudido por cambios abruptos cada pocas horas, en la que diversos valores tradicionales (para bien o para mal) son difíciles de mantener, pero en el que la construcción de los cimientos de la Aldea Global ha desdibujado las fronteras imaginarias (y acaso las reales, las levantadas literalmente por los hombres) y ha dado la posibilidad al individuo de no estar encadenado de por vida a una identidad, acatada por herencia, ya que el haber nacido en un mismo territorio, tener un mismo idioma, costumbres... por mucho que sea un denominador común “no puede anular lo que cada persona tiene de específico, de diferente, a todos los demás”.

Como profesionales de la educación debemos darnos cuenta de que actualmente el paisaje cultural de la escuela de antaño, en la que las diferencias eran casi únicamente de tipo económico entre alumnos muy uniformes, ha cambiado radicalmente, y nuestro objetivo es crear un nuevo marco en el que se integren elementos esenciales de las nuevas culturas que conforman el conjunto del aula, sin perder la esencia de la mayoritaria. No es un trabajo fácil, ni si quiera con resultados a corto plazo, pero es el único camino hacia una educación intercultural real y comprometida con la sociedad actual y hacia la que debemos caminar.

Caminamos hacia lo que debería ser una sociedad intercultural como única opción a superar prejuicios existentes hacia grupos minoritarios y conseguir una interacción real entre culturas que enriquezca mutuamente al alumnado y mejore la coexistencia. Así, con esta concepción pluralista y colectiva, debemos tener presente de forma constante que la educación intercultural no es sólo una cuestión que debemos tratar con las minorías, sino (por muy obvio que suene decirlo) con todo el alumnado, ya que “la educación intercultural debe de ser un proyecto cósmico, con acciones y situaciones dirigidas a la totalidad de la población” (Froufe, 1999).

Sin embargo, edulcorando e idealizando el concepto de educación intercultural, corremos el riesgo de olvidar que los grupos están formados por personas individuales, y que el simple hecho de “agrupar” en lo que puede ser llamado “el sector intercultural” puede ser un error enorme en la medida de que dentro de ese agrupamiento existen enfrentamientos, diferencias, problemática... que pueden ser tan grandes como con el grupo mayoritario.

Existe además, en la actualidad, un doble rasero para medir a la población (o al alumnado) inmigrante. En el imaginario colectivo, cuando socialmente se habla de “inmigrantes” nos solemos referir a ciudadanos de países del llamado “Tercer Mundo”, mientras que los inmigrantes provenientes

de países del entorno europeo occidental, América del Norte y otras zonas económicamente prósperas, les llamamos “extranjeros”. Esta dicotomía “inmigrante-extranjero” no se queda sólo en lo nominal: en el imaginario colectivo al inmigrante se le atribuyen realidades más marginales (delincuencia, escasa cualificación, hábitat suburbial...) mientras que a los “extranjeros” se les suele atribuir conceptos cuando no positivos (una elevada cualificación académica, mejor nivel económico, vivienda residencial...), al menos sí menos negativos (escasa convivencia con la población autóctona, escasa implicación en la vida académica, social...).

Por otra parte existe una corriente actual de pensamiento que, intentando servir de ayuda a los pueblos y culturas menos favorecidas, ejerce sobre ellos una especie de “discriminación positiva” que lejos de ayudarlos realmente convierte, por culpa de una especie de “actitud de misioneros”, a ciertos grupos culturales en elementos con falta de autonomía o madurez. Teniendo una actitud paternal y protectora en demasía hacia otras culturas se llega a una actitud en la que se trata a los demás como niños pequeños sobre los que creemos que tenemos derecho a decidir. Sucede lo contrario con otras culturas o países con una solvencia económica superior a la nuestra, a los que parece que está bien visto socialmente atacar o menospreciar. En un mundo con una obsesión maniqueísta, al atacar a “los malos” o a “los ricos” y tratar como a niños o a discapacitados a “los pobres” creamos una situación injusta para unos, y contraproducente para otros. Siendo demasiado duros con las otras culturas desarrolladas, sólo conseguimos que su aislamiento con respecto a nuestra cultura sea mayor; siendo demasiado proteccionistas y paternalistas con culturas con menor desarrollo económico sólo conseguimos crear en ellos un autoconcepto más bajo, dando cabida, entre otros problemas, a que “existan mayores posibilidades de que utilicen conductas agresivas en su relación con los demás (...) ya que cuanto más rechazado se siente un alumno, cuanto peor se ve a sí mismo y peor imagen tiene de su conducta, tienden en mayor medida a justificar y a emplear en mayor medida respuestas agresivas” (Merino, 2004). No debemos olvidar tampoco que la identidad cultural no es un concepto inexorable, incuestionable o inamovible, ya que “es algo personal, potencialmente original e inédita y, por consiguiente, inventada o asumida en cierta medida” (Taylor, 1996). Es por lo que no debemos dar nada por hecho, ni sentar ninguna generalización, ya que significaría homogeneizar un grupo compuesto por personas que pueden tener muchos puntos en común pero que también pueden tener tantos puntos (o incluso más) ya no sólo diferentes, sino completamente opuestos. Las colectividades necesitan establecer sus propias identidades (social, cultural, étnica...), ya que “todos tenemos el deseo de ser aceptados, de poder identificarnos con los demás, de ser reconocidos...”, pero lo que nunca puede olvidar la colectividad es que está compuesta de diferentes individualidades.

## 2. Apego a la realidad, y cotidianidad de la Educación Intercultural.

Según estudios del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga sobre alumnos inmigrantes y gitanos en centros del Campo de Gibraltar, observamos que con respecto al grupo de inmigrantes, la inmensa mayoría tiene la intención de integrarse en la cultura mayoritaria manteniendo su identidad (91% entre los inmigrantes llegados de pequeños y un 70% entre inmigrantes llegados de mayores) resultando muy curioso ver cómo los que llegan de pequeños tienen una mayor intención de integrarse manteniendo su identidad que los que llegaron siendo mayores, y pasaron más tiempo en su cultura materna u otras culturas. Resulta también curioso observar que el 8% de los que llegaron de pequeños están dispuestos a integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su identidad, y como el 28% de los que llegaron de mayores quieren mantener su identidad a cualquier precio, aunque ello suponga no integrarse en la nueva cultura mayoritaria en la que viven.

|                                  | Integrarse en la cultura mayoritaria manteniendo su identidad | Integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su identidad | Mantener su propia identidad |
|----------------------------------|---|---|------------------------------|
| Inmigrantes llegados de pequeños | 55<br>91,7%   | 5<br>8,3%   | 0<br>0%                      |
| Niños gitanos                    | 44<br>53,7%   | 1<br>1,2%   | 37<br>45,1%                  |
| Inmigrantes llegados de mayores  | 42<br>70%   | 1<br>1,7%   | 17<br>28,3%                  |
| Adolescentes gitanos             | 32<br>39,5%   | 0<br>0%   | 49<br>60,5%                  |

Dentro de este estudio, el caso de los gitanos es bien distinto; de ellos, ni niños ni adolescentes (un 1,2 y un 0%, respectivamente) tienen la intención de renunciar a su identidad. Y todos los demás se dividen prácticamente en dos mitades: entre los niños, el 53% opta por integrarse manteniendo su cultura, mientras que el 45% sólo quieren mantener la propia, lo que supone una amplia diferencia respecto al 0% de los inmigrantes en este campo. En la adolescencia la balanza cambia y ahora son menos (un 39%) los que quieren integrarse manteniendo su identidad, y un 60,5%, un porcentaje altísimo, los que quieren mantener la identidad propia.

En ocasiones, en nuestra labor como maestros, olvidamos que es mejor *“lograr cabezas bien hechas que cabezas bien llenas”* (Montaigne, 1992) y es algo que tenemos que tener presente siempre, y más cuando nos topamos con un alumnado con unas características culturales diferentes a la mayoría, como

el pueblo gitano, una comunidad que en nuestro país no siempre ha tenido una relación con el Sistema Educativo todo lo satisfactorio que se desearía.

El desapego a la institución escolar es uno de los problemas más acuciantes de esta etnia. De hecho “la maestra o el maestro que para todo niño recién llegado a la escuela es una autoridad impresionante, para el pequeño gitano es el representante dominador de otro mundo al que ha aprendido a temer” (Liégeois, 1987).

Y esto tiene mucho que ver con la diferente concepción de la sociedad que tienen la cultura paya y gitana: la familia gitana es un escenario de relaciones de autoridad, centradas alrededor de una jerarquía de género y edad considerablemente machistas y adultócratas, es decir, lo que tradicionalmente se ha dado a llamar una sociedad patriarcal en la que los hombres dominan a las mujeres y los mayores a los menores. Un niño o un hombre gitano obedece a su mayor siempre que sea un hombre (y no demasiado anciano), pero no obedece a ninguna mujer, aunque sea mayor que él o esté jerárquicamente por encima suya: por ejemplo, un niño gitano, en ocasiones puede mandar sobre hermanas mucho mayores o incluso sobre su propia madre.

Así, no nos debe extrañar que la obediencia y el respeto ante una maestra suela ser escaso y difícil, ya que culturalmente no están acostumbrados a recibir órdenes de una mujer, y mucho menos si es paya. Además, cuando se consiguen unos hábitos de conducta y de respeto hacia una tutora, esto no suele extenderse hacia otras maestras del centro: el niño gitano, como mucho, suele obedecer a “su” maestra, no a la figura de la maestra.

Una de las características que puede hacer difícil la relación del niño gitano con el resto de compañeros o maestros, suele ser el uso de un código lingüístico diferente al del resto de los miembros de la comunidad escolar. No es raro que su manera de comunicarse sea bastante rudimentaria, ni que usen un vocabulario y unas expresiones ajenas a su edad que nos pueden escandalizar considerablemente, pero que ellos están acostumbrados a escuchar de forma constante en su vida cotidiana: tacos, alusiones al sexo...

La relación entre la etnia gitana con el resto de la comunidad escolar suele ser aún más difícil por la falta de preparación profesional que los docentes solemos tener con respecto a esta problemática. Durante la carrera de magisterio se enseñan muchas cosas teóricas, pero no se nos prepara a la hora de afrontar una situación delicada de este tipo. Esto hace que los maestros sin experiencia tengan un desconocimiento absoluto de qué y cómo debemos actuar ante casos de este tipo: y el desconocimiento lleva a hacer las cosas no todo lo bien que se debería.

Vemos pues, en este pequeño ejemplo de la etnia gitana (una de las muchísimas que conviven hoy en día en nuestras aulas) la tremenda diversidad, las contradicciones entre grupos y edades, y la complejidad de las interrelaciones existentes, por lo que constatamos que el concepto de homogeneizar necesidades, actitudes y problemática dentro de “el grupo de alumnos de interculturalidad” es erróneo, contraproducente e irreal. Aprendamos pues a desvincular la educación intercultural de los grupos étnicos o culturales, para extenderla al conjunto de la clase (o de la población) y derrumbemos las barreras aislacionistas y homogeneizadoras para darnos cuenta de que ni “ellos” son tan diferentes de “nosotros”, ni tan iguales entre sí.

Hemos de tener, además, una especial sensibilización para no caer en el error de usar la educación como “el instrumento (...) menos violento del que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores”<sup>17</sup>. Y es que hemos de erradicar la visión paternalista y demasiado proteccionista de las minorías, ya que, al fin y al cabo “no se trata de elegir por ellos; se trata de andar juntos, cada uno a su manera, por el mismo camino”<sup>18</sup>. Debemos intentar dar un paso, que empiece en la escuela y sea continuado en la sociedad, para dejar de tener una visión del mundo excesivamente androcéntrica, eurocéntrica y occidentalista... que nos siga manteniendo en una sociedad prejuiciosa y uniformista, y que siga viendo a las culturas no mayoritarias como algo ajeno, lejano y que necesita nuestra salvación urgente para convertirse en algo más parecido a lo que entendemos como “la normalidad”.

Pero esto es un trabajo de la sociedad en su conjunto: ni podemos demonizar a los Mass Media (un instrumento que igual puede usarse bien que mal), ni podemos dejar caer todo el peso de la responsabilidad sobre la ya de por sí sobrecargada escuela. Para fomentar este cambio debemos hacer que todo el alumnado valore su propia cultura: que los de la cultura mayoritaria aprendan a valorar a los no mayoritarios y dejen de considerarla algo de menor valor o trascendencia; y que los alumnos de las otras culturas minoritarias pierdan el miedo y tomen como derecho el mostrar su propia identidad cultural, respetando también a la mayoritaria. El trabajo es arduo y largo, y es absolutamente imposible que esté carente de conflicto; pero el posible mundo de enriquecimiento cultural y convivencia pacífica y no invasiva bien merece el esfuerzo de todos. Así, es vital que pasemos de unas instituciones docentes reproductoras de la cultura mayoritaria a una generadora de construcción cultural, y para ello, entre otras muchas cosas, está la educación intercultural, ya que el “pluralismo cultural no se convierte en una situación de interculturalismo hasta que los intercambios no llegan a ser igualitarios”.

---

<sup>17</sup> Antonio Carmona, Profesor de Enseñanzas Medias

<sup>18</sup> Teresa San Román, Profesora de Antropología Social y Cultural



En una sociedad con un cambio tan trascendental como el que ha tenido la nuestra en las últimas décadas, la educación intercultural se ha convertido en un elemento imprescindible en los centros educativos. Pero esta nuevo tipo educativo, sin una historia demasiado dilatada en países como el nuestro que en pocas décadas ha pasado de ser “país de emigrantes” a “país de inmigrantes”, ha de llevarse a cabo cuidadosamente y de una forma muy específica y concreta, ya que sólo con buenas intenciones no sólo no conseguiríamos todo lo que nos proponemos, sino que en ocasiones incluso podríamos desvirtuar el sentido y conseguir lo contrario. Por ejemplo, la educación intercultural debe ser integral, y afectar a todos los alumnos y los contenidos, no quedarse sólo en elementos superficiales y folclorizantes; también es algo que debe recaer sobre la totalidad de los formadores y educadores, no sobre unos pocos especialistas sobre los que descargar el peso del asunto. Por ello, los profesionales docentes tendrán que tener desde su formación inicial, una educación rigurosa, continua y apegada a la realidad, en lugar de idealizada. De no hacerlo así no sólo no exprimiríamos al máximo las posibilidades de lo intercultural, sino que incluso “señalando” a los niños y “marcándolos” como diferentes podríamos conseguir lo contrario de lo que buscamos.

Y es que, no podemos confiar en que el simple contacto entre culturas cree un espacio común de convivencia y enriquecimiento mutuo, de hecho se ha demostrado que “el simple contacto ha contribuido más bien a incrementar los prejuicios” (Triandis, 1988). Así, no tiene porque producirse el fomento de la interacción mutua y simétrica enriquecedora de forma natural, al contrario, la convivencia entre culturas, para que llegue a ser justa e igualitaria implica un gran trabajo, una serie de concesiones tanto por la parte mayoritaria como por la minoritaria, y una formación específica y de alta cualificación por parte de las personas que se encarguen de dirigir este tipo de convivencia.

Sin embargo, no toda la labor concienciadora e intercultural debe caer en manos de los docentes. En realidad no debemos olvidar que antes que docentes son personas, y que como tales están sometidos a todo tipo de vicisitudes e influencias, al igual que el resto de la sociedad. Vemos, pues, que por muy importante que sea la formación intercultural del profesorado, aun más importante es la concienciación social sobre el tema, ya que además, cualquier actuación en este ámbito que se quede en lo escolar y no trascienda a lo social, será insuficiente.

Es la escuela uno de los ámbitos donde tendremos mayor capacidad de trabajar lo intercultural, y dentro de ella debe ser el docente quien guíe al grupo en esta compleja empresa. Para ello existen diversas formas en el que el docente puede ayudar a la incorporación social del alumno minoritario:

- Reconocimiento por parte del profesor tanto de la persona individual como de la identidad cultural de cada uno. Ayudarles a “integrarse” en la nueva cultura en la que viven, pero sin olvidar nunca la cultura de la que provienen.
- Transgresión del esquema “profesor como mediador o gestor de los aprendizajes”, dando paso al compromiso con todos y cada uno de los alumnos. Es decir, preocupación e interés en la persona del alumno, acercándose a esa figura con respecto y compromiso. Esta actitud no sólo afecta positivamente a los alumnos minoritarios, sino también a los mayoritarios, que aprenden de “la calidad de las reacciones que tiene el profesor con sus iguales minoritarios” extendiendo así la educación intercultural a todos los miembros afectados directamente o no, y entendiéndola como una globalidad que afecta a toda la comunidad educativa.

Así, continuamos observando que una correcta actuación sobre los temas relacionados con la interculturalidad no es algo sencillo, ni que tenga que aparecer obligatoriamente, por arte de magia. Al contrario, “para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben seguir una educación que atienda a la diversidad cultural” (Merino y Ruiz, 2005). Además, nunca debemos olvidar que aunque el origen de la educación intercultural está en la atención a las minorías, para que sea realmente efectiva tiene que abarcar al conjunto de la comunidad educativa, sobre todo en un mundo casi sin fronteras en el que existe una posibilidad cada vez mayor de que, finalmente, las minorías acaben siendo mayoritarias en la escuela pública, existiendo ya hoy en día multitud de centros en los que los inmigrantes o gitanos (elementos tradicionalmente minoritarios) constituyen el grueso de la población escolar (Irvine, 1998), haciendo que la “antigua mayoría se convierta ahora en la nueva minoría”. La capacidad de resolución de conflicto, y la capacidad de convertirlos en algo enriquecedor, el conocimiento de valores culturales ajenos y valoración de las mismas, etc. se convierten en elementos indispensables entre los profesionales docentes del Siglo XXI, que ya no quieren instruir como en el Siglo XIX, sino educar de una forma acorde a los tiempos que les ha tocado vivir.

Es aquí donde entra la trascendental importancia de la educación (inicial y continua) de los profesionales docentes, en los nuevos valores educativos. Hemos de dar a nuestros educadores las herramientas básicas para: la convivencia intercultural, la resolución y aprovechamiento de conflicto, el reconocimiento profundo de las grandes culturas minoritarias que se encontrarán en el aula... Pero tratando de hacerlo de una forma sensata y cercana a la realidad cotidiana, en lugar de una visión idealista, utópica y “tipo

Benetton”, tal y como en muchas ocasiones se suele hacer, que no sólo no le dará las herramientas que precisa, sino que directamente por edulcorar el asunto, tendrá una visión ajena a la situación que se encontrará en el aula y que no será capaz de gestionar de forma eficaz por este choque complejo entre idealismo y realidad. Dando a los futuros maestros una visión de fábula de Disney sobre las relaciones entre culturas, no les estamos “protegiendo”, les estamos desarmando y dándoles una idea irreal (o al menos incompleta) de lo que posteriormente se encontrarán en el aula y en el resto del sistema educativo.

Para intentar solucionar o hacer menos grave este problema, proponemos: asignaturas sobre mediación, resolución de conflictos, autocontrol, regulación de emociones, conocimientos de otras culturas y capacidad de organización y gestión durante la formación universitaria del profesorado; plan de formación más riguroso y de mayor duración para los futuros profesores de secundaria; mayor contacto entre los estudiantes universitarios y centros o profesionales docentes especialmente sensibilizados con el tema (conferencias, prácticas...); mayor apoyo de la administración hacia las áreas vinculadas a la Educación Intercultural; y, una formación específica adecuada para los profesionales que dedicarán parte o su vida profesional a la educación intercultural.

No debemos perder la perspectiva de cómo han cambiado las cosas en muchos países desarrollados en las últimas décadas y cómo los sistemas educativos, al menos en el papel, se han tenido que ir adaptando a la nueva “Sociedad y economía del conocimiento” (Castell, 2000) con el objetivo de no ser un sistema obsoleto e inservible para este nuevo mundo. La educación ya no se entiende como un privilegio para los merecedores, sino como un derecho para todos, sea cual sea su capacidad intelectual, su origen, o incluso su predisposición para ella.

Vivimos en un mundo en el que ya casi no sirve de nada sólo saber leer y escribir; la especialización y una alta formación, sobre todo en ciertos sectores, se ha convertido en el nuevo motor de la economía. Por ello, se ha demostrado que “el crecimiento del capital humano producido por el aumento de los años de escolarización se relaciona con el despegue de sus economías y el aumento del PIB per cápita (...) lo cual recomienda mejorar el acceso a la educación y evitar la deserción escolar” (Esteve, 2004) y no sólo hablamos de mejoras económicas, también se ha demostrado que este aumento del periodo de formación mejora la cohesión social, el bienestar personal, e incluso, la salud. Así, llegamos a la alarmante conclusión de que los países que no consigan llegar a un cierto nivel educativo, y por lo tanto de carácter social, estarán inmersos en unos “sistemas no competitivos” que les dejarán muy por detrás de los países que sí se hayan adaptado a la nueva forma de entender las cosas.

Quedaron atrás los tiempos en los que los avances, los descubrimientos que revolucionaban la forma de entender el mundo, se comunicaban en congresos periódicos que unían a los especialistas del tema: la inmediatez se ha instalado en la comunicación, las TIC han modificado las formas de interrelación humana. Los avances que en otros tiempo tardaban meses o años en comunicarse, son hoy accesibles a todos, especialistas o no, al instante: eso sí, siempre que se sepa buscar. Es por ello por lo que debemos incidir en la educación desde el punto de vista de la sociedad actual, por dos motivos: porque no usar las Nuevas Tecnologías y las nuevas formas de comunicación, nos dejaría por detrás de otros países que sí lo hacen; y porque sin la formación adecuada, la gigantesca y, en ocasiones, inconmensurable maquinaria de las Nuevas Tecnologías puede no sólo no ser útil, sino convertirse directamente en una herramienta contraproducente por un uso inadecuado, ineficaz, o incluso pernicioso.

El desarrollo tecnológico necesita de un fuerte respaldo económico y social que sólo suele encontrarse en países desarrollados; ello hace que hacia estos países haya un continuo flujo migratorio. Así, esto se convierte en un bucle continuo: los países poco desarrollados no disponen de capital económico ni humano para invertir en el desarrollo tecnológico; los jóvenes de éstos países, que son las únicas personas que podrían procurar en él un mejor desarrollo, se van a países desarrollados en busca de más oportunidades, pero allí donde llegan sólo pueden desempeñar puestos de baja o ninguna cualificación, constituyéndose en su país de acogida en una clase social con pocos recursos, con características específicas y un hábitat muy determinado que sólo suele compartir con otros inmigrantes u otros núcleos sociales más desfavorecidos. Observamos un inmovilismo social que roza lo acontecido en muy lejanas épocas, pero adaptado a la Aldea Global (donde los límites más que geográficos son socioeconómicos) y al desarrollo de las tecnologías de la información. Además, todos estos movimientos son cada vez más acelerados, lo que nos da muy poco tiempo a adaptarnos: “justo ya cuando parecíamos haber concluido la escolarización plena de nuestros niños y comenzábamos a plantearnos como objetivo la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos, nos estamos encontrando con el nuevo desafío de la integración intercultural de una población de niños cada vez mayor, procedente de una inmigración masiva generada por los fenómenos sociales y económicos” (Esteve, 2004).

En el caso concreto de España debemos recordar lo dicho anteriormente del cambio que supuso pasar en pocas décadas de “País de emigrantes” a “País de inmigrantes”, y más recientemente el cambio que supuso la entrada masiva de estudiantes extranjeros (que llegaron a ser 400.000 en el curso 2003-2004) que hizo que nuestro Sistema Educativo no sólo acogiese al 100% de nuestros alumnos, sino también a un amplio contingente inmigrante, con

unas características muy concretas, como el desconocimiento total o parcial de la lengua. Así, ante esta ingente avalancha para la que los profesores no tenían la menor preparación, surgieron multitud de problemas; sin embargo, ahora que el asunto ya no es nuevo, debemos seguir preparando a nuestro sistema educativo no sólo para que solucione problemas concretos (aulas de ATAL, mediadores culturales...) sino para que viva la interculturalidad de forma global, y que ésta afecte a todos los alumnos y docentes, y no sólo a los alumnos de otras etnias y culturas y a los maestros que se encargan de ellos; y es que la interculturalidad no es algo exclusivo de los “diferentes”, debemos aprender a ver nuestra cultura como una más entre las otras muchas existentes, con su virtudes y errores, ya que ésta es la realidad no sólo de la escuela, sino de la sociedad en la que vivimos.

### 3. **Conclusión.**

Para que todo esto llegue a buen término, debemos formar a los futuros docentes en la realidad cultural y técnica de la escuela y la sociedad del Siglo XXI, ya que instruyéndoles de una manera no cercana a la realidad actual se les hace el flaco favor de no presentarles las situaciones que poco después se encontrará en su vida laboral, por lo que la formación pasa a ser un trámite ineludible en lugar de una herramienta específica, avocando a que los jóvenes profesionales sólo puedan evolucionar por ensayo y error, con lo traumático que pueda ser para ellos y lo poco provechoso para las primeras generaciones de sus alumnos.

Invirtamos en formación inicial, (y también en la continua) usemos la herramienta clave para formar a la próxima generación de profesionales y démosles todos los puntos de vista que después podrán ver en los centros; aprovechemos la impetuosa juventud de los futuros docentes y sirvámonos de lo reciente de su etapa educativa para trabajar con ellos el cambio de rol (de alumno a docente), ya que al fin y al cabo cuanto más joven es el futuro educador, menos lejana está su etapa educativa, y más presente puede tener la, en ocasiones, difícil realidad del aula. La educación de las nuevas generaciones de formadores deberá ser menos utópica e idílica, pero más útil y real, y aunque por cierta crudeza deje a algunos aspirantes a educadores en el camino, hará que los que sí lleguen a buen puerto tengan una formación útil, veraz y acorde con los nuevos tiempo.

### 4. **BIBLIOGRAFÍA:**

- CASTELLS, Manuel (2008). [La era de la información: economía, sociedad y cultura.](#) Madrid: Alianza.
- [http://jabega.uma.es/search\\*spl/?aesteve+zarazaga/aesteve+zarazaga/1%2C9%2C31%2CB/frameset&FF=aesteve+zarazaga+jose+manuel&10%2C%2](http://jabega.uma.es/search*spl/?aesteve+zarazaga/aesteve+zarazaga/1%2C9%2C31%2CB/frameset&FF=aesteve+zarazaga+jose+manuel&10%2C%2)

- 
- [C17](#) ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- [LIEGEOIS, Jean-Pierre](#) (1987). *Gitanos e itinerantes: datos socioculturales, datos sociopolíticos*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana (Acatarí Esichén Asidiajú Callí).
  - MERINO MATA, David (2003). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
  - MERINO MATA, David (2004). *El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural*. Ediciones Universidad de Salamanca: Teoría de la educación 16, pp. 49-64.
  - MERINO MATA, David y RUIZ ROMÁN, Cristóbal (2003). [La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 12, Nº. 3.](#)
  - MONTAIGNE, Michel de (1992). *Ensayos pedagógicos*. Madrid: La Lectura.
  - RAVENTÓS, Francesc y PRATS, Joaquim (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa.
  - TAYLOR, Charles (1996). [Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna](#). Barcelona: Paidós.
  - TOFFLER, Alvin (1990). *El cambio de poder*. Barcelona : Plaza & Janés.
  - TRIANDIS, Harry C. (2005). [Individualism and collectivism](#). Boulder, California: Westview Press.

## Percepción de la convivencia en el contexto escolar, familiar y comunitario. Colaboración inter-institucional en el marco del proyecto “escuela espacio de paz”

Luz González Ballesteros, Rafael Bracho López \* [ma1brlpr@uco.es](mailto:ma1brlpr@uco.es), Manuel Lucena Rubio, Blas Segovia Aguilar y M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Córdoba

### 1. Introducción

La experiencia que presentamos se basa en la organización de dos asignaturas de la titulación de Magisterio (2º de E. Especial) alrededor de un diseño de *investigación-acción colaborativa* (Elliot, 1997; McKernan, 1999; Habermas, 2003) que se realiza en el marco de un modelo de *comunidad de indagación* (Wells, 2001).

Nuestra comunidad ha estado integrada por el alumnado de 2º de Educación Especial y el profesorado que imparte las asignaturas *Investigación Psicoeducativa*, *Didáctica General* y *Organización Escolar* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, el Centro del Profesorado “Luisa Revuelta”, y los equipos directivos, el alumnado y los tutores y tutoras de tres colegios de E. Infantil de Córdoba. Se trata, pues, de un escenario de colaboración inter-institucional que beneficia tanto la formación inicial del alumnado universitario como la formación continua del profesorado de ambas instituciones, permitiendo utilizar la información obtenida para promover procesos de mejora de la calidad educativa.

Nuestra experiencia se ha desarrollado en dos fases:

1. *Fase de investigación* (asignatura: *Investigación Psicoeducativa*): El alumnado aprendió a diseñar y a aplicar un *estudio de campo* sobre diferentes aspectos del problema planteado por los centros, iniciándose en la utilización de técnicas de encuesta (entrevistas y cuestionarios). Al finalizar, cada grupo de trabajo elaboró un *Informe de Investigación* sobre el grupo-clase de primaria que les correspondía.
2. *Fase de acción* (asignatura: *Didáctica General*): Tras recoger información teórica sobre el problema planteado y analizar los resultados obtenidos, cada grupo elaboró una Propuesta de Intervención Educativa que se puso en práctica en el grupo-clase de donde se recogió la información, siempre con la ayuda del correspondiente tutor o tutora.

En el presente documento se describe a modo de síntesis el desarrollo de la fase de investigación.

## 2. Método

La peculiaridad de nuestra experiencia educativa es que integra en el mismo proceso un método docente y un método de investigación y que ambos se construyen de forma colaborativa entre los participantes de nuestra comunidad de indagación a lo largo del curso académico.

### 2.1. Objetivo general y dimensiones analizadas

Los tres centros de E. Primaria implicados en la experiencia desarrollan proyectos “Escuela Espacio de Paz” y a sus comunidades educativas les une la preocupación por la mejora de la convivencia, por lo que el tema de investigación elegido por el profesorado fue la **“Percepción de la convivencia en el contexto familiar, escolar y comunitario”** como punto de partida para la acción educativa.

El objetivo general de la investigación ha sido analizar el nivel de satisfacción y el estado de la convivencia de los alumnos y alumnas de los centros objetos de nuestro estudio en los ámbitos escolar, familiar y social.

Para concretar dicho objetivo se definieron una serie de dimensiones a partir de un trabajo colaborativo a un triple nivel: por una parte entre el alumnado y la profesora de la asignatura, por otra, entre el profesorado de la universidad que ha participado en la experiencia y, por último, entre los equipos directivos, el profesorado de los centros a los que se les iba a aportar la información y un asesor de formación.

Figura 1: *Implicaciones en la concreción de las dimensiones a estudiar*

Las dimensiones que se concretaron fueron las siguientes:

Tabla 1: *Dimensiones de investigación*

| 1. Sobre percepción de la CONVIVENCIA ESCOLAR        |  |
|--|--|
| • Satisfacción en el aula                            | • Percepción de acoso u otros problemas de convivencia                           |
| • Percepción de su relación con los/as compañeros/as | • Actitud y valoración de las estrategias de resolución de conflictos en el aula |
| • Percepción de la relación con los/as tutores/as    | • Satisfacción / insatisfacción en el colegio                                    |
| • Percepción de las dificultades de aprendizaje      |  |
| 2. Sobre percepción de la CONVIVENCIA FAMILIAR       |  |
| • Información sobre la estructura familiar           | • Estrategias de resolución de conflictos  |
| • Situación laboral de los padres                    | • Colaboración familiar  |



|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de satisfacción en el contexto familiar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción de interés por el aprendizaje escolar</li> </ul> |
| <b>3. Sobre percepción de la CONVIVENCIA COMUNITARIA</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción del entorno del barrio</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento y respeto de normas cívicas</li> </ul>         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción de las relaciones entre iguales</li> </ul>    |  |

**2.2. Diseño** La metodología de investigación que se ha seguido ha sido *descriptiva* ya que se ha pretendido simplemente recoger información sobre aspectos relacionados con la convivencia y la integración escolar, familiar y social de los niños y niñas de E. Primaria a través de datos cuantitativos como frecuencias, porcentajes de valores y parámetros estadísticos de centralización y de dispersión. Se trata, por otra parte, de un *estudio de campo* que obtiene la información en un contexto natural.

Se trata también de un *estudio muestral*; esto es, se analizan casos particulares para extraer conclusiones de tipo general.

### 2.3. Población y muestra

Nuestro estudio se ha centrado en el alumnado de tres colegios de E. Primaria de Córdoba que denominaremos colegio1, colegio2 y colegio3. El primero está ubicado en el Sector Sur y recibe su alumnado de una zona del barrio especialmente deprimida desde el punto de vista social y cultural. Los otros dos centros se encuentran en el Barrio Figueroa, una zona de Córdoba que podemos considerar de nivel social medio.

Concretamente, se han recogido datos de los grupos de 3º a 6º de los colegios citados. No obstante, de los 371 alumnos y alumnas matriculados en los niveles analizados, pudieron responder al cuestionario 318, lo que representa el 85,7 % de la población de referencia que puede considerarse una muestra significativa. Sin embargo, por colegios, encontramos algunas diferencias importantes. En el colegio3 se consiguió tomar datos del 93,6 % de los 219 estudiantes matriculados en 4º, 5º y 6º y en el colegio1 se obtuvieron datos de 38 de los 46 niños y niñas matriculados, lo que supone un 82,6 %. En ambos casos, la muestra es altamente representativa. Por el contrario, en el caso del colegio2, al no poderse contar con los datos del alumnado de 5º, sólo se consiguieron datos de 75 chicos y chicas de los 106 matriculados (70,8 %), por lo que no puede considerarse una muestra ni cuantitativa ni cualitativamente representativa. En cualquier caso, como los destinatarios principales de los resultados eran los tutores y tutoras de cada uno de los grupos-clase que participaron, los resultados que se obtuvieron fueron, en su mayoría, representativos y útiles para los objetivos formativos del profesorado.

Si clasificamos por sexo a nuestros informantes, nos encontramos en términos globales con datos de 162 niños (50,9 %) y de 156 niñas (49,1 %).

Por niveles educativos, se han obtenido datos de 90 niños y niñas de 3° (28,3 %), 80 de 4° (25,2 %), 59 de 5° (18,5 %) y 89 (28 %) de 6°. La menor proporción de alumnos y alumnas de 5° se debe, como hemos comentado, al hecho de que no se pudo contar con datos del grupo de 5° del colegio2.

Figura 2: Realización del cuestionario en el colegio1

## 2.4. Técnica de recogida de datos

El alumnado se distribuyó en 16 grupos de investigación que se correspondieron con los grupos-aulas de los tres centros escolares. La actividad de arranque consistió en la elaboración en clase de una *entrevista semiestructurada* dirigida al tutor/a asignado/a a cada grupo, con el objetivo de recabar información sobre su alumnado. A continuación, se siguió un proceso de diseño cooperativo del *estudio de campo* y de la técnica de recogida de información, un cuestionario *on-line*, que cumplimentaron los grupos de primaria usando la herramienta informática *LimeSurvey*.

El profesorado de los centros de E. Primaria y el personal del CEP pudieron seguir el proceso a través del Aula Virtual del CEP, aportando sugerencias para su mejor adaptación al contexto.

## 3. Análisis de los resultados

Los resultados que aportamos a continuación corresponden al análisis integrado de estos 16 grupos. Para el estudio de las dimensiones planteadas se definieron 48 variables dependientes. Presentamos a continuación los resultados más relevantes globalmente y también, cuando hay diferencias significativas, atendiendo al *sexo del alumnado*, al *nivel educativo* o al *contexto socioeconómico*, como variables independientes.

### 3.1. Percepción de la convivencia escolar

#### *Satisfacción en el centro y en el aula*

|         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Muy mal | 7% | 9% | 4% | 6% | 8% | 9% | 8% | 0% | 8% |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

Respecto al grado de satisfacción en el colegio se han obtenido los siguientes resultados:

| Pregunta: ¿Te gusta ir al colegio? |            |           |        |             |          |             |     |     |     |
|------------------------------------|------------|-----------|--------|-------------|----------|-------------|-----|-----|-----|
|                                    | En general | Por sexos |        | Por barrios |          | Por niveles |     |     |     |
|                                    |            | Chicos    | Chicas | Figueroa    | Sec. Sur | 3°          | 4°  | 5°  | 6°  |
| Muy bien                           | 52%        | 51%       | 53%    | 51%         | 55%      | 49%         | 57% | 56% | 46% |
| Bastante bien                      | 30%        | 30%       | 30%    | 32%         | 16%      | 35%         | 21% | 34% | 29% |
| Un poco mal                        | 12%        | 10%       | 13%    | 11%         | 21%      | 7%          | 14% | 10% | 17% |

Tabla 2: *Grado de satisfacción en el colegio*

Al 82 % le gusta ir al colegio, mientras que al 19 % no le gusta. Si analizamos las respuestas por sexos, no encontramos diferencias significativas, pero atendiendo al barrio, encontramos mayor porcentaje de chicos y chicas a los que no le gusta ir al colegio en el barrio más desfavorecido (29 % en el Sector Sur frente al 17 % en el Barrio Figueroa). Por niveles, es en el 6° curso donde hay más niños y niñas que afirman que no les gusta ir al colegio (25 %).

Aún mayor es el grado de satisfacción en el marco del grupo-aula, donde el 95 % del alumnado se siente a gusto.

Tabla 3: *Grado de satisfacción en el grupo-aula*

| Pregunta: ¿Te sientes bien en clase? |            |           |        |             |          |             |     |     |     |
|--------------------------------------|------------|-----------|--------|-------------|----------|-------------|-----|-----|-----|
|                                      | En general | Por sexos |        | Por barrios |          | Por niveles |     |     |     |
|                                      |            | Chicos    | Chicas | Figueroa    | Sec. Sur | 3°          | 4°  | 5°  | 6°  |
| Muy bien                             | 64%        | 70%       | 58%    | 64%         | 60%      | 62%         | 62% | 59% | 69% |
| Bastante bien                        | 31%        | 28%       | 27%    | 33%         | 24%      | 34%         | 28% | 39% | 27% |
| Un poco mal                          | 4%         | 3%        | 4%     | 3%          | 11%      | 3%          | 7%  | 2%  | 4%  |
| Muy mal                              | 1%         | 1%        | 1%     | 0%          | 5%       | 1%          | 3%  | 0%  | 0%  |

Por sexos, se aprecia que el porcentaje de chicas que se sienten bien en clase es 13 puntos bajos que el de chicos, y se observa que se sigue sintiendo menos “a gusto” en el aula el alumnado del colegio del Sector Sur, mientras que por niveles, en este caso, es el alumnado de 4° el que presenta mayor porcentaje de insatisfacción (8%).

#### *Relaciones entre el alumnado*

En cuanto a las relaciones entre el alumnado, al preguntarle por el número de amigos y amigas, se obtuvieron promedios generales que podemos considerar altos de 8,85 amigos y 8,15 amigas y desviaciones típicas en torno a 4 en ambos casos pero, al discriminar por centros, en el colegio ubicado en el barrio más desfavorecido las medias caen considerablemente hasta 5,24 amigos y 4,29 amigas.

Respecto a la percepción de la relación de género, en general la cuarta parte tiene una impresión negativa, pero esta proporción aumenta hasta un 37 % en el caso del colegio1. Por sexos y por niveles no se aprecian diferencias significativas.

Pregunta: ¿Cómo se llevan los niños y las niñas de tu clase?

Figura 3: *Percepción de la convivencia en el aula*

### Percepción de dificultades en las relaciones

En cuanto a la sensación de aislamiento o dificultad de relación social por parte de compañeros y compañeras de clase, el 39 % cree que sí hay niños y niñas que tienen dificultades, y este porcentaje aumenta hasta un 50 % en el caso del alumnado del colegio del Sector Sur.

Las explicaciones que dan los niños y niñas sobre las dificultades de algunas personas de su clase para tener amigos se refieren fundamentalmente a situaciones de maltrato físico y verbal (insultos) que tienen algunos con los demás. También aparecen referencias a rasgos psíquicos o de personalidad (es tonto, raro, malo, etc.) y, explícitamente, a la discriminación social por razones étnicas o culturales (“porque es rumano/a”, por ejemplo).

### Experiencias personales de acoso

Respecto a una cuestión tan importante como la propia experiencia ante un posible acoso, al plantearse una serie de situaciones hipotéticas, obtuvimos los resultados que pueden observarse en la tabla 4. En general, los porcentajes del alumnado que afirma que NUNCA ha vivido situaciones de acoso escolar se sitúan entre el 72 % y el 92 %, dependiendo de la situación que se les plantea. Sin embargo, resulta alarmante el hecho de que en el colegio ubicado en el barrio menos favorecido los porcentajes de chicos y chicas que confiesen haber padecido las distintas situaciones de acoso aumentan ostensiblemente, hasta acercarse al 50 % en algunos casos, y que la cuarta parte del alumnado de este centro afirma padecer insultos o motes y robos o maltrato de sus pertenencias con bastante frecuencia o incluso con mucha frecuencia.

Tabla 4: *Percepción personal de acoso (general, por sexo y por barrio) \**

| Enunciado: Señala si te han ocurrido algunas de estas cosas en el colegio |              |   |   |   |    |                 |   |   |   |    |             |    |    |    |    |       |    |    |    |    |
|---|--------------|---|---|---|----|-----------------|---|---|---|----|-------------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|
|   | Muchas veces |   |   |   |    | Bastantes veces |   |   |   |    | Pocas veces |    |    |    |    | Nunca |    |    |    |    |
|   | Gral         | O | A | F | SS | Gral            | O | A | F | SS | Gral        | O  | A  | F  | SS | Gral  | O  | A  | F  | SS |
| 1*  | 3            | 3 | 3 | 2 | 3  | 4               | 4 | 4 | 3 | 13 | 20          | 19 | 22 | 20 | 24 | 72    | 74 | 71 | 75 | 50 |
| 2*  | 3            | 4 | 2 | 3 | 3  | 2               | 1 | 3 | 1 | 8  | 12          | 12 | 12 | 13 | 8  | 83    | 83 | 83 | 83 | 82 |
| 3*  | 3            | 2 | 3 | 1 | 11 | 3               | 2 | 4 | 3 | 8  | 16          | 14 | 17 | 18 | 0  | 79    | 82 | 75 | 78 | 82 |
| 4*  | 1            | 1 | 1 | 1 | 3  | 2               | 1 | 3 | 1 | 8  | 12          | 14 | 11 | 13 | 5  | 85    | 85 | 85 | 85 | 84 |
| 5*  | 1            | 2 | 1 | 1 | 3  | 1               | 0 | 3 | 1 | 5  | 5           | 4  | 7  | 4  | 13 | 92    | 94 | 90 | 94 | 79 |
| 6*  | 3            | 4 | 3 | 3 | 8  | 4               | 2 | 6 | 4 | 8  | 18          | 17 | 20 | 18 | 18 | 75    | 77 | 72 | 76 | 66 |
| 7*  | 3            | 2 | 4 | 2 | 13 | 5               | 4 | 6 | 4 | 11 | 16          | 19 | 14 | 16 | 21 | 76    | 75 | 76 | 78 | 55 |
| 8*  | 3            | 2 | 3 | 1 | 11 | 5               | 4 | 6 | 4 | 13 | 13          | 13 | 14 | 8  | 79 | 81    | 77 | 80 | 68 |    |

Por otro lado, también se aprecia una discreta pero preocupante mayor vulnerabilidad ante las situaciones de maltrato general en el caso de las chicas.

El porcentaje de niños y niñas que han sufrido violencia física en alguna ocasión se mantiene constante y en torno al 15 % en todos los casos. Por otro lado, el 94 % opinan que hay peleas en clase, aunque el 68 % creen que son pocas. Sin embargo, por barrios, en el colegio del Sector Sur el 42 % opinan que hay muchas peleas. Por sexos, el 31 % de los chicos piensan que hay bastantes peleas o muchas, mientras que entre las chicas esa percepción disminuye a un 21 %, posiblemente porque ellas se vean involucradas en menor medida en conflictos de este tipo. Por niveles no se aprecian diferencias significativas; si acaso, un poco, en la creencia de que hay muchas peleas (14 % en los cursos superiores, frente al 9 % entre los pequeños) (Figura 4).

Figura 4: *Opinión respecto a la conflictividad en el aula*

#### *Actitud ante los conflictos*

En cuanto a la actitud de los niños y niñas ante una situación de conflicto, el 30 % comentan que intentan mediar para separarlos y que arreglen sus diferencias, el 27 % llaman a un profesor o profesora, el 25 % llaman a los mediadores (téngase en cuenta que estas figuras existe sólo en el 75 % de los casos y, cuando los hay, están muy bien valorados) y, ya con porcentajes más bajos, el 5 % observan la pelea sin intervenir, el 4 % “se meten” en la pelea y un 3 % se va porque no le gusta.

#### *Relación con el profesorado*

Se percibe una buena relación general con el profesorado (el 75 % del alumnado acude a su maestro/a cuando tiene algún problema, sin que se aprecian diferencias por sexo, barrio o nivel educativo) y también se aprecia un alto nivel de confianza en su respuesta. Respecto a las medidas que suele adoptar el profesorado ante las situaciones de conflicto, las respuestas más frecuentes aportadas por el alumnado han sido que “el profesor o profesora habla con los contendientes” (58 %) y que “castiga a los que comenzaron la pelea” (50 %). Alternativas menos frecuentes parecen ser “tratar el problema en la Asamblea de Clase” (24 %), “pedir la intervención de mediadores/as” (23 %), “mandar a los responsables a la dirección” (21 %) o “pedir a los responsables que hablen entre ellos” (18 %).

---

(\* Notaciones abreviadas: 0 = Chico / A = Chica ; F = Barrio Figueroa / SS = Sextor Sur 1 = Se burlan de mí, se ríen cuando hablo, me desprecian ; 2 = Me obligan a hacer cosas que no quiero; 3 = No me hablan, no se quieren juntar conmigo ; 4 = Me pegan; 5 = Me esperan a la salida para meterse conmigo; 6 = Me marginan, les dicen a otros que no se junten conmigo; 7 = Me ponen motes, me insultan; 8 = Me quitan mis cosas o me las estropean a propósito.\*Los datos numéricos se refieren a porcentajes, aunque no se especifique "%".

### *Percepción de dificultades de aprendizaje*

Para terminar el resumen de los resultados de nuestro estudio relacionados con el ámbito escolar, no queremos dejar de recoger las impresiones de los chicos y chicas respecto a las dificultades que encuentran en su proceso de aprendizaje, ya que entendemos que puede existir correlación entre el rendimiento escolar y el grado de integración en la escuela y los problemas relacionados con la convivencia.

#### *Figura 5: Percepción de dificultad en el aprendizaje*

En general, el 55 % del alumnado considera que aprender es fácil en mayor o menor medida, mientras que el 45 % piensa que es difícil. Por sexos y por niveles, estos porcentajes son muy parecidos, pero si analizamos estos datos por barrios, observamos que entre el alumnado del colegio 1 se invierte la balanza, y a un 65 % le parece difícil aprender, mientras que a un 35 % le parece fácil.

### **3.2. Percepción de la convivencia familiar**

#### *Estructura familiar*

El promedio de hermanos y hermanas que tiene el alumnado encuestado es de 1,82 y la desviación estándar es 1,46. Sin embargo, por barrios, entre el alumnado del Barrio Figueroa la media es de 1,58 hermanos/as, mientras que en el caso del alumnado del Sector Sur la media asciende a 3,63.

El perfil familiar mayoritario del alumnado en general es el de quienes conviven con la madre, padre y hermanos/as, en este orden, mientras que en un 13 % de los hogares también vive el abuelo y/o la abuela. Sin embargo, en el caso del alumnado del Sector Sur, bajan los porcentajes de madres y padres que conviven con el alumnado. El padre pasa a un tercer puesto y sube ostensiblemente el de abuelos y/o abuelas (31 %) y otras personas, lo que denota mayor proporción de parejas separadas o familias desestructuradas.

#### *Figura 6: Personas con las que convive el alumnado*

#### *Situación laboral de las familias*

En cuanto a la situación laboral de los padres y madres, en general, el 12 % de los padres y el 20 % de las madres están en paro, pero estos porcentajes ascienden hasta el 32 % y el 53 %, respectivamente, en el caso de las familias de alumnos y alumnas del colegio del Sector Sur. También existen diferencias apreciables en las ocupaciones de los padres y madres de uno y otro barrio, destacando el alto porcentaje de padres y madres que se dedican a la venta ambulante y de madres que trabajan en el servicio doméstico en el caso del alumnado del Sector Sur.

#### *Nivel de satisfacción en el hogar*

Respecto al nivel de satisfacción en el contexto familiar de los niños y niñas, al preguntarles por cómo se sienten en casa, se obtuvieron los resultados siguientes:

*Figura 7: Satisfacción en el contexto familiar*

En términos generales, el 95 % respondió que bien o muy bien. Por barrios, en el Sector Sur este porcentaje disminuye 8 puntos y los que se sienten mal o muy mal son un 10 %, frente al 2 % que se sienten un poco mal con sus familias en el Parque Figueroa. Analizando estos datos según el género, observamos que los chicos se sienten muy bien en sus casas en un 71 % de los casos, mientras que las chicas en un 63 %, y que el porcentaje de chicas que se sienten mal o muy mal es de un 5 % y el de chicos sólo un 1 %.

Puede que, al menos en parte, las diferencias en el nivel de satisfacción según el género se deban a la distinta exigencia por parte de los adultos a la hora de pedir colaboración en las tareas domésticas.

*Figura 8: Tareas domésticas por sexo*

Si bien el 93 % de los chicos y chicas afirman que sí colaboran en mayor o menor medida, por sexos, son el 9 % de los chicos y el 4 % de las chicas los que no ayudan nada, pero filtrando además por barrio, el porcentaje de chicos que no colaboran en absoluto asciende hasta el 24 %. En cuanto a las tareas que se suelen realizar, en la figura 8 se observa con claridad la ventaja de la colaboración de las chicas respecto a la de los chicos en las responsabilidades más usuales de los pequeños.

Centrándonos ahora en la percepción más directa de la atención de los padres y madres, debemos comentar que, ante alguna “tropelía”, las mayoría de las veces los niños y niñas comentan que los castigan pero hablan con ellos y ellas para que comprendan por qué lo hacen (72 % en general).

Respecto a una cuestión tan importante como “acompañar” a los niños y niñas en las tareas escolares, el 85 % del alumnado percibe que sus padres y madres se interesan por lo que hacen en clase, pero este porcentaje cae hasta un 61 % en el caso del centro ubicado en el Sector Sur.

Por otro lado, en general, el 66 % de los niños y niñas comentan que reciben alguna ayuda en casa para hacer las tareas (el 58 % en el caso del alumnado del colegio<sup>1</sup>) y esta ayuda proviene, por orden, de madres, padres y hermanos/as, en general, aunque en el caso del alumnado del Sector Sur los hermanos y hermanas son los que más les ayudan.

Por niveles educativos, como parece lógico, existe un poco más de apoyo externo en los cursos inferiores (en el segundo ciclo reciben ayuda con las tareas en casa un 70 % de los alumnos y alumnas, mientras que este porcentaje se reduce a un 63 % en el tercer ciclo).

### **3.3. Percepción de la convivencia comunitaria**

### Percepción de su barrio

Al 91 % de nuestros informantes les gusta el barrio donde viven. Más concretamente, por barrios, a los chicos y chicas de los colegios del Figueroa les gusta en un 93 % de los casos y a los del colegio del Sector Sur en un 79 %.

En cuanto a las condiciones positivas o negativas asociadas a su barrio, podemos resumirlas en la tabla 5.

Comprobamos que la valoración positiva del barrio es claramente superior entre el alumnado del Parque Figueroa, excepto en lo referente a la posibilidad de jugar en la calle sin problemas. Aquí, el porcentaje que presentan niños y niñas del Sector Sur está tres puntos por encima del que presentan los del Parque Figueroa (87% y 84% respectivamente). De forma inversa, la percepción del barrio es más negativa entre los niños y niñas del Sector Sur. Las valoraciones sobre aspectos de habitabilidad del barrio son menos positivas, sobre todo en lo relativo a limpieza, respecto al que el 63 % de los chicos y chicas del Sector Sur creen que su barrio está sucio, atribuyendo en buena parte la responsabilidad a los propios vecinos (el 45 % estropean las cosas del barrio).

Tabla 5: *Impresiones generales sobre el barrio y los vecinos*

| <b>Mi barrio</b>                       |            |                 |            |
|--|------------|-----------------|------------|
|  | En general | Barrio Figueroa | Sector Sur |
| <b>Mi barrio es...</b>                 |            |                 |            |
| Bonito                                 | 82 %       | 85 %            | 61 %       |
| Feo                                    | 12 %       | 9 %             | 37 %       |
| Limpio                                 | 62 %       | 65 %            | 37 %       |
| Sucio                                  | 30 %       | 25 %            | 63 %       |
| <b>La gente de mi barrio es...</b>     |            |                 |            |
| Simpática                              | 82 %       | 83 %            | 74 %       |
| Antipática                             | 12 %       | 10 %            | 24 %       |
| <b>En mi barrio...</b>                 |            |                 |            |
| Hay pocas peleas y robos               | 15 %       | 11 %            | 47 %       |
| Hay muchas peleas y robos              | 72 %       | 76 %            | 47 %       |
| Puedo jugar en la calle sin problemas  | 84 %       | 84 %            | 87 %       |
| No puedo jugar en la calle tranquilo/a | 11 %       | 11 %            | 11 %       |
| <b>Mis vecinos...</b>                  |            |                 |            |
| Cuidan las cosas del barrio            | 80 %       | 84 %            | 55 %       |
| Estropean las cosas                    | 13 %       | 9 %             | 45 %       |



|            |  |  |  |
|------------|--|--|--|
| del barrio |  |  |  |
|------------|--|--|--|

Sin embargo, la satisfacción acerca de la relación afectiva de la vecindad es positiva, pero la conflictividad en lo relativo a peleas y obras es bastante alta en el Sector Sur, donde el 47 % de los chicos y chicas creen que hay muchas peleas y robos.

### *Relación entre iguales*

En cuanto a la relación entre iguales, cuando se les preguntó acerca de si tienen amigos o amigas fuera del colegio, el 79 % respondieron que muchos o bastantes, y este porcentaje aumentó hasta el 84 % entre el alumnado del colegio1.

### *Respeto a las normas cívicas*

Respecto al cumplimiento de las normas cívicas de los niños y niñas, se observa que los niños y niñas reconocen que son responsables en buena parte del cuidado de su barrio y resultan especialmente preocupantes los porcentajes de acciones negativas que se desprenden de las respuestas del alumnado del Sector Sur, en especial por su impacto en la convivencia y en el bienestar de sus congéneres y por la considerable falta de respeto a chicos y chicas de su edad (tabla 6).

Tabla 6: *Respeto a las normas cívicas de los niños y niñas del barrio*

| Los niños y niñas de mi barrio...                              |            |                 |            |
|--|------------|-----------------|------------|
|  | En general | Barrio Figueroa | Sector Sur |
| Tiran los papeles al suelo                                     | 43 %       | 39 %            | 79 %       |
| Tiran los papales a la papelera                                | 46 %       | 50 %            | 21 %       |
| Rompen objetos como bancos, papeleras...                       | 32 %       | 30 %            | 53 %       |
| Procuran no estropear los bancos o las papeleras cuando juegan | 50 %       | 51 %            | 45 %       |
| Estropean las plantas y los árboles                            | 27 %       | 23 %            | 53 %       |
| Procuran no estropear las plantas y los árboles                | 65 %       | 68 %            | 47 %       |
| Se meten con otros niños/as por diversión                      | 26 %       | 23 %            | 47 %       |
| Juegan con otros niños/as respetándolos                        | 57 %       | 58 %            | 50 %       |

## 4. Conclusiones

A modo de síntesis, recogemos en esta sección las valoraciones de los resultados más relevantes a nivel general y los separaremos por sexo, por barrio y por nivel educativo, cuando hayamos observado diferencias significativas.

### 4.1. Respeto a la convivencia escolar

- A la gran mayoría del alumnado le gusta ir al colegio (82 %) y se siente bien en la clase (95 %). No obstante, el nivel de satisfacción en el aula es más bajo en las chicas que en los chicos (85 % frente al 98 %) y, por barrios, hay que resaltar que al 29 % de los niños y niñas del colegio del Sector Sur analizado no le gusta ir al colegio y que en este centro el porcentaje del alumnado que se siente bien en clase desciende hasta un 84 %.
- Respecto a las distintas situaciones de acoso que ha podido experimentar el alumnado encuestado en general, los porcentajes de los niños y niñas que nunca las han padecido varían del 70 % al 90 %, aproximadamente, pero estos porcentajes aumentan de manera moderada en el caso de las niñas, y de manera más notable, hasta acercarse al 50 % en algunas situaciones de maltrato, entre el alumnado que vive en el Sector Sur.
- Prácticamente todos los niños y niñas afirman que hay peleas en clase (94 %), aunque la mayoría (el 68 %) creen que son pocas. Sin embargo, por centros, el 42 % de los niños y niñas del colegio del Sector Sur opinaron que en sus clases hay muchas peleas y, por sexos, las niñas parecen tener menor conciencia de las peleas existentes.
- Aunque existen excepciones, las maneras de reaccionar ante una situación de conflicto parecen bastante positivas y conviene destacar que las figuras de los mediadores están bien valoradas entre el alumnado.
- Las relaciones con el profesorado y el nivel de confianza con los tutores y tutoras es bastante alto (el 75 % acude a su maestro/a cuanto tiene algún problema) y la sensación generalizada es que sus maestros y maestras les ayudan siempre que tienen problemas.
- En cuanto a las dificultades que se aprecian ante el aprendizaje, en general son más lo que piensan que aprender es fácil (55 % frente al 45 %), y no se aprecian diferencias por sexos y por niveles, pero sí por barrios, ya que entre los chicos y chicas del Sector Sur el 65 % piensan que aprender es difícil.

### 4.2. Respeto a la convivencia familiar

- Se aprecian diferencias considerables en los modelos y circunstancias familiares de los niños y niñas de uno y otro barrio, así el promedio de hermanas y hermanos pasa de 1,58 en el Barrio Figueroa a 3,63 en el Sector Sur, la presencia del padre en los hogares es algo menor en este barrio y los porcentajes de madres y padres que conviven con los niños y niñas disminuyen, mientras que el de abuelos y abuelas aumenta. Por

otro lado, se han apreciado niveles de paro y de precariedad en los empleos bastante más preocupantes entre los padres y madres del alumnado del Sector Sur.

- El nivel de satisfacción en el hogar es muy alto en general (95 %), aunque disminuye 8 puntos en el caso de los niños y niñas del Sector Sur, y también se aprecia ciertas diferencias de género, ya que, en general, son más los niños que se sienten muy bien en casa y las niñas que se sienten muy mal.
- El 93 % de los niños y niñas encuestados afirma que ayuda en casa, pero es considerablemente superior la colaboración de las niñas en todas las tareas domésticas por las que hemos preguntado. Por otro lado, también se aprecia menor grado de colaboración entre el alumnado del CEIP olegio1.
- En cuanto a las intervenciones de los padres y madres y familiares en algunos aspectos importantes, resaltamos que predominan los castigos razonados como mecanismos para la modificación de conducta y que la gran mayoría de los niños y niñas (el 85 %) declaran que reciben ayuda en sus tareas escolares, aunque este porcentaje varía sensiblemente según el barrio (61 % en el Sector Sur). Por niveles, como es lógico, los niños y niñas más pequeños suelen recibir más apoyo.

#### 4.3. Respeto a la convivencia comunitaria

- A la gran mayoría de nuestros informantes les gusta el barrio donde viven (91 % en general, 93 % del alumnado del barrio Figueroa y 79 % del Sector Sur).
- Más concretamente, destacan la sensación positiva de poder jugar en la calle y la relación afectiva con la vecindad. En un sentido más negativo, debemos resaltar en el caso del Sector Sur, los aspectos relacionados con la limpieza y el cuidado del barrio. También es bastante alto en este barrio el porcentaje de peleas y robos, según los niños y niñas.
- En cuanto a su grado de responsabilidad respecto al estado del barrio y a la convivencia en el mismo, el alumnado reconoce que hay aspectos mejorables en porcentajes bastantes altos. Nos preocupa particularmente, el alto porcentaje (47 %) de alumnos y alumnas del CEIP colegio1 que confiesan que "se meten con otros niños y niñas por diversión".

#### 5. Valoración

A la hora de valorar los resultados de este estudio debemos tener en cuenta que su proceso de obtención posee una prioritaria función educativa: introducir en la investigación al alumnado universitario y ofrecer datos significativos del alumnado de primaria de estos centros concretos que puedan ser utilizados por su profesorado para la mejora de la formación de su alumnado respectivo.

Desde una *perspectiva metodológica*, podemos resaltar que la técnica diseñada (cuestionario on-line) ha respondido adecuadamente a las exigencias técnicas y metodológicas que nos planteábamos y se ha adaptado a las necesidades de los centros ya que ha sido elaborada cooperativamente en

clase y cribada por el profesorado de las tres instituciones que han participado (universidad, centros de primaria y centro de formación del profesorado). Por otra parte, su formato digital ha sido un factor motivador entre los encuestados, agilizando también la obtención y análisis de los datos.

Las muestras en dos de los centros han sido suficientemente representativas de sus poblaciones de referencia, no así en el tercero, donde no participó un curso (5º de primaria en el colegio2). Sin embargo, tomados los resultados en el nivel de cada curso, los tutores y tutoras han manifestado unánimemente su interés y utilidad educativa.

Desde esa *perspectiva educativa*, la experiencia de colaboración inter-institucional ha sido valorada muy positivamente por los grupos participantes en los encuentros de evaluación que se han realizado.

El **profesorado de educación primaria** destaca el hecho de percibir la experiencia como un tipo de colaboración inédita con la universidad, el nivel de reciprocidad de la ayuda, la posibilidad de que los profesionales en formación conozcan en contexto los problemas educativos a los que se deberán enfrentar, el enriquecimiento mutuo y el interés de la información recibida.

El **alumnado universitario** resalta como positivo que la experiencia establece una buena conexión entre la teoría y la práctica profesional que facilita el aprendizaje de técnicas de investigación que desconocían, el tener conciencia de la utilidad educativa real del trabajo que ofrecen a los centros, el contacto con el alumnado y los tutores y tutoras de primaria, el interés del trabajo colaborativo, etc.

El **profesorado universitario** participante coincide con estas apreciaciones y valora muy positivamente, además, la experiencia de integración y coordinación de contenidos y actividades en materias que tradicionalmente han avanzado de espaldas unas a las otras, lo que suponen siempre un enorme enriquecimiento.

Pero también hemos encontrado limitaciones importantes en la implementación de nuestra experiencia. El alumnado universitario destaca la falta de tiempo y la dificultad para realizar este proceso en un cuatrimestre partiendo de una nula experiencia o conocimiento de investigación, dificultad que se agrava –desde la perspectiva del profesorado en este caso– por los hábitos memorísticos de abordaje del aprendizaje que aún dominan, lamentablemente, en la cultura universitaria de nuestro entorno. Éste es, pues, un reto complejo.

En cualquier caso, todos los colectivos participantes han puesto de manifiesto el interés de continuar con esta experiencia como formato potente de aprendizaje profesional en cooperación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Elliott, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Exley, K. y Dennick, R. (2006). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2004). Dialogue in Activity Theory. En *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43–66.

## Los proyectos institucionales como estrategia de inclusión en la escuela: un estudio de caso

*Elena Hernández de la Torre (Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla)*  
[eht@us.es](mailto:eht@us.es)

### RESUMEN

En esta comunicación se presenta un estudio de caso a partir de una investigación denominada “¿Cómo mejoran los centros educativos? Análisis de los proyectos y procesos de mejora escolar y su incidencia en el aprendizaje organizativo” ([SEJ2004-01820](#))\*. Se trata de un Proyecto de Mejora en la comunidad de Andalucía, en una escuela que aspira a conseguir un mínimo índice de calidad, lo que le ha llevado a promover el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros sociales, curriculares y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, medio familiar, medio físico hostil y nivel curricular de sus alumnos. Es necesario señalar que un sistema escolar eficaz de carácter inclusivo es el que maximiza la capacidad de la propia escuela para atender a todos los alumnos y de sus profesores para alcanzar resultados de calidad y equidad, llegando a crear una escuela para todos los alumnos. Una escuela que respeta la diversidad no se basa en conseguir sólo unas buenas calificaciones, es aquella que hace progresar a todos los miembros de “su” comunidad educativa, llevando a cada uno de los alumnos, a partir de sus circunstancias personales, a desarrollar todo su potencial en el progreso escolar y social, incluso familiar. Llegar a la inclusión total es un proceso, por lo que es necesario enfatizar y primar la calidad e inclusividad en el desarrollo de todos los procesos de inserción en la escuela.

Los Proyectos que nacen desde el propio centro escolar y que, por tanto, tienen un carácter institucional, se consideran hoy en día una alternativa eficaz, ya que parten de las propias necesidades de la escuela para trabajar en aquellos aspectos que favorecen la propia inclusión. Estos Proyectos son un instrumento a la vez de innovación y mejora y también de formación, ya que se basan en el análisis compartido por el grupo de profesores de los factores y las barreras de exclusión escolar y social que se generan en los propios centros.

### PROPÓSITO DEL TRABAJO

El propósito de la investigación general se ha centrado en el análisis de Proyectos de Mejora en Centros para describir, analizar y comprender en profundidad el proceso de cambio y mejora emprendido por algunos centros a través del estudio de casos representativos de diferentes etapas educativas. En esta comunicación analizamos las características institucionales que posee un centro escolar que ha elaborado un Plan de Mejora, indagamos los orígenes de este Plan, sus rasgos y su vinculación con su historia institucional, describimos las condiciones que conducen, facilitan y favorecen el desarrollo de este

proceso de mejora. En los resultados vinculamos en las posibles relaciones entre logros conseguidos y características institucionales, los cambios producidos en la inserción y desarrollo curricular de los alumnos, los procesos formativos desarrollados a partir del plan de mejora, los procedimientos de evaluación y de seguimiento del proceso, la intervención del Equipo Directivo, los cambios producidos en la construcción de la cultura institucional, las soluciones adoptadas ante las diferentes problemáticas planteadas y el impacto del Proyecto en el funcionamiento del centro.

## METODOLOGÍA

En la investigación general, para analizar las características institucionales que poseen los centros escolares que han elaborado Planes de Mejora, se han contemplado una serie de aspectos tales como el sistema de relaciones (comunicación y clima institucional), el modo de funcionamiento, el estilo del equipo directivo, la cultura institucional y las relaciones con la comunidad. Así, la metodología se ha desarrollado en dos fases que describimos a continuación.

En la 1ª FASE se ha diseñado un estudio exploratorio para el cual se han empleado distintos tipos de datos, obtenidos a través de diversas estrategias e instrumentos, tales como:

-*Análisis de documentos del centro* (proyectos, elementos diagnósticos en los que se basaron, instrumentos de recolección de datos, materiales de trabajo, etc.) producidos por los propios centros.

-*Diseño y validación de un primer cuestionario*, dirigido a los directores de los centros participantes en planes de mejora, para analizar las características contextuales en las que surgen y se desarrollan los planes de mejora, las condiciones que facilitan y/o dificultan su desarrollo, el sistema de relaciones característico del centro, su contribución en la construcción de la cultura institucional, su percepción sobre el papel y la participación de los profesores en el proceso de mejora.

-*Diseño y validación de un segundo cuestionario*, dirigido a profesores de los centros, para obtener información acerca de la percepción que tienen estos profesionales acerca de la dirección del centro, del rol que desempeñan en la elaboración, desarrollo y evaluación de los planes de mejora, las características contextuales del centro, las condiciones, el sistema de relaciones, la cultura y el análisis de su intervención en los planes de mejora.

-*Análisis de la información* a través de la indagación en diversas dimensiones de la vida institucional, como son, tareas de coordinación, aspectos didácticos, funcionamiento institucional, relaciones entre los miembros, a nivel grupal o interpersonal, vínculos con la comunidad, ejercicio del liderazgo, realización de la tarea, imagen de la institución entre sus miembros y en la comunidad.

Los datos obtenidos mediante estas técnicas han sido analizados estadísticamente a través del programa SPSS para realizar una descripción de la situación general de los centros que participan de la convocatoria. Esto ha facilitado los datos y variables necesarias para seleccionar los casos para el estudio en profundidad que se contempla en una fase posterior del proyecto.

En la 2ª FASE se han realizado los estudios de caso de Proyectos de Mejora más representativos. La meta general ha sido la evaluación del impacto obtenido, por los Proyectos de Mejora desarrollados en los centros. Esta fase se ha centrado en el impacto del aspecto social del funcionamiento de la institución. Se han utilizado técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cualitativo y etnográfico como el *análisis de documentos* producidos por los propios centros (memorias de los proyectos de mejora emprendidos, su vinculación con las demandas sociales y su nivel de consecución de logros); el *estudio de casos* se ha vinculado a proyectos de continuidad y a criterios de la primera fase de la investigación; *entrevistas abiertas y en profundidad* a informantes cualificados (miembros de la institución educativa y comunidad); *observaciones directas* de los procesos de puesta en práctica de los planes de mejora diseñados; *análisis de la información, elaboración y devolución de informes*.

#### **ESTUDIO DE CASO: ANTECEDENTES, DESARROLLO INSTITUCIONAL Y EVOLUCIÓN DE LA HISTORIA DE UN CENTRO ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE MEJORA E INCLUSIÓN ESCOLAR**

##### ***Antecedentes y planteamiento del problema***

Se trata de un Colegio Público en el que se imparte Educación Infantil y Educación Primaria. Se compone de 14 profesores en plantilla y 10 unidades. Se encuentra ubicado en una barriada situada en los alrededores de una gran ciudad y es un Centro de Atención Educativa Preferente. Este Centro, tanto por su ubicación como por su estructura, reúne una serie de características que han incidido negativamente tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como en su respuesta emocional a lo largo de su historia. Quizás habría que comenzar con la descripción de su propia ubicación como el detonante del comienzo de “mejora” e “innovación” en el centro.

Este centro, en lo que se refiere a su ubicación física, se encuentra delimitado en su parte Sur por una autovía importante, con gran volumen de vehículos y por su parte Norte esta delimitado por una vía del ferrocarril. Esta situación ha dado lugar a que el Centro esté sometido durante todo el proceso escolar a unos índices muy elevados de contaminación acústica, lo cual interfiere en el proceso de atención, generando mucha tensión, nerviosidad, distracción y malestar entre los alumnos y profesorado, lo que dificulta el proceso de aprendizaje y a su vez de convivencia.

En lo que se refiere al contexto estructural, en este centro y debido a la contaminación acústica, existen insuficientes barreras protectoras contra esta contaminación. Asimismo, la configuración arquitectónica se basa en amplios ventanales que favorecen de nuevo el acceso a esta contaminación en las aulas, no existiendo elementos de insonorización. Todos estos elementos estructurales permiten que este problema afecte plenamente tanto a los alumnos como al personal docente, incidiendo negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como en el rendimiento académico de los escolares y en la convivencia de todos integrantes de la comunidad educativa, como hemos señalado anteriormente.



En lo que se refiere al contexto humano, durante los últimos años se ha producido un alarmante y progresivo aumento de la agresividad entre el alumnado de este Centro. Esta agresividad se ha caracterizado por un incremento cuantitativo con cada nuevo curso escolar, así como un incremento cualitativo. Esta agresividad surge y se manifiesta cada vez con mayor frecuencia en niveles más tempranos de la infancia, en Educación Infantil. Asimismo, existe una actitud de permisividad y falta de colaboración de algunos padres, que, en lugar de colaborar con el profesorado, tienden a disculpar y justificar la conducta agresiva de sus hijos, con lo que contribuyen a reforzar esas pautas de conducta negativas año tras año. Esta agresividad se manifiesta entre los alumnos de varias formas: a nivel físico, como agresiones entre compañeros de un mismo nivel o con alumnos de otros niveles, tanto en horario de clase como en horario de recreos; a nivel de lenguaje por agresiones dialécticas constantes, falta de respeto, intolerancia, falta de empatía, impulsividad y falta de control emocional.

A nivel familiar este centro se caracteriza por la existencia de familias desestructuradas, bajo nivel cultural, problemas laborales y alcoholismo, entre otras cosas. Todo ello crea situaciones de tensión y conflictividad entre los escolares, conflictividad hacia el profesorado y dificultad cada vez más elevada en el desarrollo de la función docente así como del proceso de aprendizaje. Esta agresividad, como señala la directora del centro, se traduce además en una constante interferencia y violación del derecho a la educación de aquellos alumnos que manifiestan un elevado interés y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.

*“... A nivel de estructura física, veis que el colegio tiene unos ventanales amplísimos, con lo cual no hay barreras de insonorización, por lo cual la contaminación acústica nos machaca. A nivel social, el paro tiene aquí unos niveles altísimos, cuando iniciamos el proyecto. Ahora ha mejorado un poco la situación pero vamos, sigue habiendo problemas: el nivel socioeconómico bajo, drogodependencias, alcoholismo, además teníamos un núcleo de chabolismo de etnia gitana que nos fundía los fusiles también, o sea, que teníamos aquí una serie de variables tremendas a nivel social. Y a nivel familiar, el nivel de participación de las familias en el colegio es bajísimo, respuesta negativa de algunas familias a las propuestas e iniciativas que el colegio formulaba, o sea, que teníamos ahí una serie de incidencias tremendas ...” (FG2)*

*Resultados del análisis de las entrevistas y documentos de Centro*

### **Inicio del Proyecto de Mejora: estudio de necesidades y planteamiento del problema**

El Proyecto se inicia hace 16 años, aunque fue en 2002 cuando se plasmó en un Proyecto. Este Proyecto comienza cuando el profesorado del Centro docente observa que existe una constante en el aumento de la agresividad y la conflictividad, lo cual genera un clima de tensión nerviosa y emocional en el centro, en los alumnos y en los profesores que actúa como factor de retroalimentación negativa en el alumnado, dificultando la enseñanza y el aprendizaje, interfiriendo en las relaciones interpersonales entre profesores y

alumnos, en el rendimiento académico, y asimismo, generando situaciones estresantes y depresivas entre el profesorado, como así lo comenta el director del Proyecto: *“El origen está en el curso 97/98, ... se inicia la experiencia en el curso 6º, y entonces hay un 6º en ese año, que a mi me rompe todos los esquemas, eran unos niños que presentaban una conducta totalmente delictiva, se levantaban continuamente, hablaban a voces, la comunicación era de lo que no nos habíamos encontrado desde hacía mucho tiempo a nivel de colegio. Interrumpían constantemente al profesor, se interrumpían entre ellos, no respetaban el turno de palabra, y como consecuencia había un bajo nivel de atención y un bajo nivel de autocontrol emocional, había un nivel de agresividad tremendo en ese grupo, alta conducta agresiva que se basaba en agresiones verbales, en muchos casos terminaban en agresión física” (FG2).*

Por todo ello, el Claustro de Profesores de este Centro docente comenzó a considerar, como objetivo prioritario, establecer pautas de acción encaminadas a mejorar las relaciones interpersonales y que sustituyesen la conducta agresiva por una conducta asertiva, que potenciara y desarrollara la convivencia, el respeto, la tolerancia y la empatía entre los alumnos, posibilitando la generalización de esa nueva conducta hacia las propias vivencias tanto intra como extraescolares: *“Esto surgió como un mecanismo de defensa del profesorado ante un medio bastante hostil, este colegio, como lo ves ahora, si llegas a venir hace unos 15 o 16 años, se te caen los palos del sombrero. Un colegio donde los niños tenían un comportamiento delictivo absolutamente... de llegar a situaciones donde un alumno atacó con unas tijeras a un profesor, precisamente. niños con un grado de violencia alarmante, entonces el profesorado del centro se reunió y dijeron mira, o aquí ponemos medios, o no sabemos lo que va a ser de nosotros ni que va a ser de los niños, ni que va a ser del colegio, ni de la zona esta ni de nada. Entonces, se nos ocurrió aplicar técnicas de relajación con los alumnos, tratar no sólo a los alumnos y a las familias, e incluso a algunos profesores prepararles para enfrentarse a esta serie de situaciones, porque claro, es verdad que si un profesor se estresa con una situación, se desborda, una situación como esta, y pierde un poco la capacidad de reacción ante estas situaciones, .... Entonces se partió de la base de formar al profesorado en técnicas de relajación, de autorrelajación, y a partir de ahí, una vez formados los profesores, siguieron aplicando esas técnicas de relajación con el alumnado, y también se aplicaron esas técnicas de relajación con las familias, de forma que se hizo una especie de cadena, y desde luego si mejoro el nivel de violencia de los alumnos, se modificó la conducta de la mayoría de los alumnos, se notó una diferencia abismal desde la trayectoria que ha llevado este colegio de 16 años atrás, ahora ha habido una diferencia abismal, e incluso últimamente pues incluso hemos puesto hilo musical, pero la música relajante también influye” (FG1)*

Asimismo, este Proyecto surge por la inquietud de la Dirección del centro en ese momento de mejorar el rendimiento de los alumnos. En principio, el Director del centro en ese momento decide poner en marcha el Proyecto de Relajación con una demostración a un grupo de madres, lo cual tiene como objetivo sensibilizar acerca de la necesidad de mejorar el comportamiento de todos los niños para una mejora en su rendimiento escolar: *“Ahí había cosas que no eran normales, aquellos problemas de agresividad y la conducta que*

*mostraban en clase a mi me llamaba poderosamente la atención, entonces intente modificar esas conductas, nada, imposible, no había maneras... . Entonces ya un día cogí una cámara de fotos, y fui haciendo una serie de fotos para trasladarlas a diapositivas, y cuando estuvieron ya hechas, llame a las madres, hice una reunión y les explique lo que estaba observando en el curso, lo que yo entendía que posiblemente había una relación entre la conducta que manifestaban los niños y su forma de actuar en la clase. Yo les pedía colaboración, para que me ayudaran a modificar esas pautas posturales en las clases, y las madres me apoyaron mucho, entonces les comente, que si ellas me autorizaban, incluso para reforzar ese cambio de conducta, podíamos realizar ejercicios de relajación en clase, ¿y eso que es? Pregunta una madre, pues la mejor manera de entenderlo es vamos a hacer un ejercicio aquí. Hicimos un ejercicio, las madres quedaron muy entusiasmada con la relajación, y a partir de ahí me dieron una autorización por escrito para que lo hiciéramos en la clase. Y cambió totalmente la conducta de ese curso ... el proceso de cambio y en cursos siguientes también, de tal manera que entraba el profesor de Religión o Educación Física, y decía “que gusto da trabajar en este curso, ¿qué hacéis?”, hacemos relajación ...” (FG2).*

A partir de ahí todo el Claustro empieza a trabajar en colaboración y como colectivo para dar una respuesta a través de un Proyecto estructurado y grupo de trabajo en técnicas de relajación y modificación de conducta: *“Empezamos ya como colectivo, como colegio, como claustro, el dar una respuesta, porque ya surge el niño que arremete, o el que arremete al profesorado, los padres que vienen encima le dan la razón al niño y agreden verbalmente al profesor, entonces ahí lo planteamos ya como un problema de supervivencia, porque ya es algo que se nos va de las manos, además, en el contexto que nos movemos, esta zona que como ya veremos con drogodependencias, alcoholismo, de familias desestructuradas, la agresividad esta a la orden del día... Entonces presentamos un grupo de trabajo sobre técnicas de relajación, un programa de formación del centro, y un proyecto de mejora de centros docentes, cuyo principal objetivo es mejorar la conducta” (FG2).*

### **Diseño y desarrollo del proyecto de mejora**

Este Proyecto de Mejora, por tanto, surge con la idea de establecer acciones encaminadas a mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre los alumnos con los profesores, y que sustituyan la conducta agresiva por una conducta cooperativa y respetuosa que potencie y desarrolle, como hemos señalado anteriormente, la convivencia, el respeto, la tolerancia y la empatía entre los alumnos y posibilite la generalización de esa nueva conducta hacia las propias vivencias tanto en casa como en la escuela. En un principio, la idea de desarrollar un Proyecto en el Centro supone la necesidad de secuenciar el trabajo, comenzando con una recogida de datos de todos los profesores acerca de los comportamientos de los alumnos (personalidad, conversaciones, posturas en el pupitre, términos verbales de descalificación, ...), nivel laboral y social de las familias, etc. En esta recogida de datos participan todos los profesores, presentando, en principio, un Proyecto de Trabajo al CEP con los alumnos: *“... la creación de grupos de trabajo, se presenta al CEP, nos lo aprueba, y empezamos con nuestro grupo de trabajo. Para esto, digamos que*

esto es el planteamiento en general, para desarrollarlo, vamos a hacer un análisis de la realidad donde nos movemos, una reunión de Claustro, y analizamos esa realidad desde 4 parámetros fundamentales ...” (FG2)

“... A nivel interpersonalidad, analizamos la conflictividad y agresividad, de la violencia verbal y física del alumnado entre sí, del alumnado al profesorado, el progresivo aumento de la violencia, y cómo cada vez se proyecta en niveles más tempranos de la infancia, y analizamos también lo específico a nivel laboral del alumnado. Estamos sometidos aun gran nivel de tensión por parte de los alumnos, de los padres, y de la sociedad en general, y a partir de ahí analizamos el punto fundamental, nuestro entorno, desde el punto de vista físico, social, familiar de la ubicación ...” (FG2)

Asimismo, los profesores se dan cuenta de la importancia de este Proyecto porque al mismo tiempo que analizan y realizan el estudio de necesidades, comienzan a trabajar en estas técnicas de modificación de conducta para los alumnos con una escasa formación en principio, a través de pequeñas cosas, como es la relajación. Al tiempo reflexionan que modifican a su vez la propia conducta de ellos a nivel personal y su nivel de relación con los alumnos. A partir de ese análisis, comenta el Director del Proyecto, empezamos a trabajar, siendo este el inicio, el esbozo de nuestro proyecto, enfocándolo sobre tres bases fundamentales: “... el análisis de la realidad, analizamos todo lo hemos tenido por ahí y llegamos a la conclusión porque sino va nuestra vida emocional y nuestra propia salud física en el reto, la solución va a venir a través del proyecto, y el objetivo fundamental va a ser la modificación de conductas, porque pensamos que si no modificamos la conducta de los escolares, y analizándolo Julia hizo una observación, y dijo: “empezamos tratando la modificación de conducta de los alumnos, y resulta que estamos modificando la nuestra” (FGoya2). Los profesores de este centro comenzaron, por tanto, con un planteamiento muy básico centrado en un primer momento, en la consecución de objetivos a corto plazo en un periodo de tiempo no definido, para pasar posteriormente a objetivos de medio y largo plazo. Así expresa la Dirección del Centro escolar el objetivo principal de este Proyecto de Mejora: “El objetivo principal era modificar la conducta del alumnado, el gran objetivo era mejorar el centro, la convivencia en general y mejorar la conducta del alumnado que fuera agresivo, o que tuviera determinadas costumbres ya bien sean por la zona, o por las familias, ya sea por el ambiente, porque este centro trabaja la educación compensatoria, un centro normal donde hay muchas familias desintegrada, hay muchos casos de drogadicciones en el barrio, de adicciones al alcohol, de violencia doméstica... entonces también...” (FG1). A medio plazo se plantean objetivos de comunicación, como son “ la comunicación verbal (expresión serena, amable, respetuosa), la comunicación no verbal (gestos afectivos, amigables, de acercamiento), aprender a pedir las cosas por favor, desplazarse por las clases y pasillos con calma evitando carreras y empujones, entrar en las clases de forma ordenada y sin voces, dirigirse a sus compañeros y profesores de forma respetuosa y correcta, valorarse y respetarse por el hecho de ser personas, valorar y respetar los propios sentimientos y los de los demás, aprender a expresar los propios sentimientos y a respetar los de los demás, formación de Mediadores y formación de la “RED DE PACIFICADORES”” (Materiales: Proyecto FG).

La secuenciación del trabajo se plantea en este Proyecto en una serie de FASES encaminadas a conseguir los objetivos anteriormente expuestos de la siguiente forma: *“El Claustro de Profesores de este Centro Docente decide canalizar su acción mediante tres fases sucesivas:*

*PRIMERA FASE: Hacia el plano de las CAPACIDADES en su doble vertiente:*

**1º.- PROFESORADO: dotar al profesorado de las habilidades y conocimientos precisos para desarrollar este proyecto.**

*A este fin y dentro del Programa de Perfeccionamiento del Profesorado se presentará al CEP el Proyecto elaborado a tal efecto y que ha sido asumido por el Claustro y aprobado por el Consejo Escolar. Este Programa tendrá como finalidad facilitar al profesorado la información y asesoramiento en Técnicas de Relajación y Habilidades Sociales que le capaciten para la realización de este Proyecto.*

**2º.- ALUMNADO: dotar al alumnado de las habilidades y conocimientos necesarios para poder realizar el proceso de automejora personal y social dentro del ámbito intraescolar.**

*SEGUNDA FASE: Hacia el plano de las CREENCIAS Y VALORES en lo que se refiere a valorarse por el hecho de ser personas, tomar conciencia de las propias posibilidades y limitaciones, auto aceptación y auto estima.*

*TERCERA FASE: Hacia el plano de la CONDUCTA en lo que se refiere al desarrollo de pautas de conducta asertiva, reconocimiento, aceptación y manifestación de los propios sentimientos y emociones, autocontrol emocional, la asunción de la responsabilidad de las consecuencias de las actuaciones personales y el reconocimiento y respeto de las emociones de los demás” (Materiales: Proyecto FG).*

Actualmente se encuentran en una fase de “consolidación”, como ellos mismos afirman, ya que todos los años se revisa y se acometen nuevos Proyectos derivados de esta idea principal del Primer Proyecto, pero con la base sólida del primero que se comenzó y con la misma filosofía de centro de atender a la diversidad e incluir a todos los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Respecto al funcionamiento del grupo, la directora actual del centro afirma que se encuentran en contacto permanente y que desarrollan los objetivos en clase todos los días: *[...] Nosotros, se puede decir que estamos perpetuamente reunidos. Mira es muy fácil que tu llegues una mañana y nos encuentres a todos haciendo la actividad del tigre, a todos los profesores ante de empezar de las clases” (FG1).* El grupo se encuentra estructurado en pequeños grupos de trabajo, en los que se busca información, se cuentan experiencias y se realizan puestas en común. Todo ello como una metodología de trabajo consolidada, lo que afirman de la siguiente forma: *“Buscamos información, contamos experiencias, una puesta en común más que nada. ... Normalmente lo que nosotros venimos haciendo es bastante útil. También estamos desarrollando actividades en conjunto con todos los tutores, por ejemplo tenemos desde la amabilidad, y entonces estamos haciendo una ficha en todo el colegio basándonos en unos objetivos muy pequeñitos, es decir por ejemplo, dar las gracias, pedir por favor las cosas, ... Cada mes trabajamos una cosa” (PG1).* ... *“Hombre nosotros tenemos en todos los colegios de Primaria un coordinador por cada ciclo. Si por ejemplo para una cosa la gente esta*

*ocupada, a la hora del recreo nos vamos a ver todos los coordinadores, entonces el ponen antecedentes a los coordinadores para que nos avisen a los demás. Para que no perdamos tiempo todos, si estamos en el recreo o en secretaría. ... ¿Y si a algún grupo le interesa algún tema? ... Lo elabora y se lo da a otros. Luego hacemos fotocopias y hacemos eso...hacemos una puesta en común que es lo que normalmente hacemos.” (FG1).*

Respecto a los materiales, la mayor parte de las veces los fabrican ellos en función de las actividades que tienen previstas para semana y por ciclos, aunque en otras ocasiones recurren a los materiales que tienen en el mercado como apoyo a su propia formación.

Entre las *limitaciones u obstáculos* se encuentra la acción en el entorno familiar, limitada para trabajar en colaboración y encaminada a las relaciones interpersonales con los padres en las convocatorias de reunión; la capacidad de acción en el entorno social limitada también, ya que como profesores no pueden evitar el elevado número de imágenes negativas de los medios de comunicación; y, en tercer lugar, en cuanto al *“entorno físico-estructural del propio edificio escolar, nuestra acción está también absolutamente limitada puesto que a lo largo de todos los cursos se viene insistiendo en el Plan de Centro en el problema de la contaminación acústica sin que ningún sector de la Administración Educativa de respuesta a este tema” (Materiales Proyecto FG)*

El director del Proyecto afirma que no han habido limitaciones ni obstáculos grandes desde el comienzo, por el contrario, todos los profesores han colaborado en la mejora del centro y la innovación, así como a nivel de la administración han colaborado siempre que lo han demandado: *“Ninguno. Hasta ahora afortunadamente ninguno, al contrario, tenemos que agradecerse porque nos han brindado toda la ayuda que hemos demandado, siempre la hemos tenido. Y además no sólo hemos recibido ayuda, sino que nos han animado a seguir. De hecho, en algún momento,... si la anterior directora no me hubiera dado un empujón, yo no me hubiera implicado, porque yo tenía un miedo tremendo, o he tenido la gran fortuna de tener compañeros que me han dado una gran ayuda. Esto no se podría haber llevado a cabo sin ellos. A mi me daba un miedo tremendo, de cara a mis compañeros, meterme en un embolado de estos, yo me sentía cohibido” (FG2)*

En cuanto a la *evaluación*, se ha planteado la evaluación continua de sus actuaciones en todo momento y las estrategias que han puesto en marcha en cada fase de la metodología. Este propósito de evaluar sus acciones ha marcado un calendario de evaluaciones fijado actualmente desde el comienzo del curso e incluido en el Plan de Centro de la siguiente forma: *“El proceso de evaluación trimestral se realizará por Ciclos y será dirigido por los coordinadores de cada Ciclo. Dicho proceso coincidirá con el calendario de cada evaluación. La puesta en común, el análisis, la valoración global de resultados y las estrategias metodológicas serán llevados a cabo por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, coincidiendo con el calendario de análisis de resultados de cada evaluación” (Materiales: Proyecto FG).*

*El proceso de evaluación de los resultados también lo tienen previsto en una serie de resultados de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo: "... Los resultados cuantitativos, luego analizamos cuales son las causas, que elementos pueden haber sido negativos o positivos... Analizamos todo, la conducta de los niños, si ha mejorado o no, el rendimiento académico, ... y dentro de ese análisis, que cada grupo deja constancias en su libro de actas, y sobretodo a nivel del equipo técnico, analizamos los resultados del proyecto, que los analiza no solo el equipo técnico, sino la comisión correspondiente. ... Somos tan pocos que trabajamos todos en todo ..."* (FG2)

Uno de los objetivos que el Director del Proyecto considera que se han cumplido y que era prioritario, es que todos los profesores participen en el mismo y "todos a una": *"... Somos más felices. Hemos conseguido mucho. El primer logro del proyecto es que todo el profesorado se haya involucrado en él. ... todo el profesorado que llega, se les explica los proyectos que se están haciendo y dicen: "yo también", además trabajando y aportando ideas, todo el mundo involucrados en las comisiones de seguimiento, o sea, que yo alucino ..."* (FG2). Respecto a los compromisos de mejora, los profesores destacan el perfeccionamiento de algunos de los objetivos importantes para el desarrollo de la docencia en el centro: *" Si nosotros no tenemos un compromiso de mejora diario, lo que no avanza retrocede, si nosotros no nos adaptamos a las nuevas cosas que van surgiendo porque surgen problemas nuevos... Mejora de la atención, mejora de la convivencia, en realidad todo es susceptible de mejora,... Sobre todo la convivencia, la agresividad... La modificación de conductas, los hábitos de educación básicos, el autocontrol. Estamos hablando de un alumnado difícil. La higiene también entra. Compromisos de mejora de todo tipo. ... Pero sobretodo que se respeten, que se escuchen, que tengan mejor clima de amistad entre ellos, que no haya tanta agresividad y rivalidades y tanto roces por tonterías. Entonces les hacemos ver, por ejemplo si hay una pelea, pues viene a lo mejor pos separado y nos cuentan su versión, y luego vienen juntos y lo analizan juntos, y nos ponen por escrito lo que van a hacer para mejorar su comportamiento después de la pelea"* (FG1)

En lo que se refiere al *Plan de Seguimiento*, los profesores se plantean una evaluación continua a partir de los objetivos anteriormente expuestos, aunque este seguimiento se plantea prácticamente a diario: *[...] pues mira, el plan de seguimiento es en verdad como una evaluación continua, es decir, nosotros nos planteamos los objetivos que anteriormente te comentamos, y se va valorando un seguimiento diario prácticamente, porque además depende mucho de cada grupo, de lo que... porque no es lo mismo una clase que otra, si es un grupo más numeroso, o que tengan un comportamiento más delictivo en ese grupo, niños que han venido de otros colegios de repente, o algunos que aunque lleven desde pequeños, tienen una situación familiar caótica, y que ocasionen un comportamiento negativo en clase. Se puede hablar de personas y se puede hablar de grupos. Algunos grupos los resultados son excepcionales, por ejemplo, mi 4º es una maravilla, pero luego, a lo mejor entras en otros grupos y observas a niños que tienen una actitud no tan abierta como en otros grupos"* (FG1)

En lo que se refiere a la necesidad de recibir *asesoramiento*, éste ha sido solicitado en varias ocasiones, para recibir formación acerca de técnicas de relajación y modificación de conducta, siendo su valoración muy buena desde el principio. Se han realizado en horarios de tarde, de estilo maratoniano y para todos los profesores del centro: *“Ha venido la psiquiatra M. T. que es muy buena. Nosotros la hemos requerido al CEP para que viniera varios años, ha continuado profundizando. ... El asesoramiento ha sido muy bueno. ... En principio fue D. que nos enseñó las técnicas que él ya conocía al profesorado en plan así compadre, de irnos a la sala de psicomotividad, poner las colchonetas, el poner la música, hacer los ejercicios de relajación... : Porque él tenía preparación en ese campo, porque autodidacta él, estaba muy interesado en este tema y no los fue transmitiendo. Luego ya el CEP. Luego A., un indio que era un encanto de persona, y nos hizo habilidades sociales, inteligencia emocional.... Siempre muy efectivo.... Siempre”* (FG1). *Siempre en horario de tarde, después del horario lectivo, nos quedábamos de 5 a 8, y aquí hacíamos nuestros cursos, en jornadas maratonianas, y... además es curiosa, porque el curso no era sólo para nosotros, sino que también a nivel de Institutos y Colegios del entorno, estábamos aquí 30 profesores”* (FG2)

Aunque en un principio comenzaron con un asesoramiento en técnicas de relajación, posteriormente se han formado en otras técnicas de reflexología podal, continuando así su formación: *“... ha habido un proceso de evolución. Al principio comenzamos con técnicas de relajación diferencial, fundamentalmente basado en Jacobson, sofrología de Caicedo y la respuesta de relajación de Bensor, fueron los tres pilares con los que empezamos a trabajar la relajación. Y bueno se amplió, hubo reflexología podal, ha habido incluso yoga en el curso pasado, porque esto se ha ido ampliando. Y luego hemos tenido ayudas de fuera...”* (FG2)

### Impacto y cambios del Proyecto en la vida del centro

En cuanto al impacto que ha tenido el Proyecto y la forma de trabajo en la vida organizativa del centro podemos destacar la utilización de una metodología común para todos los profesores a partir de entonces, basada en las técnicas de relajación a base de una serie de ejercicios que se consideran muy eficaces con los distintos grupos. Asimismo otro impacto que ha tenido en la vida del centro es la filosofía común empleada por todos los profesores, los cuales comienzan a actuar desde una tranquilidad propia y desde otra forma de ver al alumno basada en las técnicas de relajación, como así lo expresa el director del Proyecto: *“A partir de ese análisis empezamos a trabajar, ese digamos que es el inicio, ese esbozo de nuestro proyecto, y lo enfocamos sobre tres bases fundamentales: el análisis de la realidad, analizamos todo lo hemos tenido por ahí y llegamos a la conclusión porque sino va nuestra vida emocional y nuestra propia salud física en el reto, la solución va a venir a través del proyecto, y el objetivo fundamental va a ser la modificación de conductas, porque pensamos que si no modificamos la conducta de los escolares, y analizándolo Julia hizo una observación, y dijo: “empezamos tratando la modificación de conducta de los alumnos, y resulta que estamos modificando la nuestra”* (FG2) ..... *“Nos dimos cuenta que para modificar la conducta, empezamos primero por atacar el plano de la conducta, y llegó un momento en que nos dimos cuenta*



que estábamos cometiendo un error, entonces el tema de modificación de conducta terminamos por enfocarlo en una doble vía: hacia el profesorado y hacia el alumnado” (FG2) ..... “Hacia el profesorado. Implica un cambio de paradigma, primero, adquisición de técnicas que nos permitan filtrar y transformar las continuas tensiones que provoca nuestra profesión, y en segundo lugar, dar respuesta a esas situaciones. Entonces tenemos que cambiar un poco el chips, ¿y como lo vamos a hacer?, pues creando los grupo de trabajo en técnicas de relajación, a través de los cursos de formación del centro y tratando de generalizar y aplicar todo lo que vamos aprendiendo ahí. Y es aquí cuando empieza ya nuestra labor de preparación. Una fase de desarrollo, a nivel nuestro de preparación, y los grupos de trabajo. Curso de relaciones interpersonales y técnicas de relajación” (FG2)

Respecto a los cambios en la vida del centro, la dirección y los profesores destacan que han sido bastante significativos, en la organización de las clases y en su trabajo fundamentalmente, así como en el ambiente en el que se desenvuelven: [...] cambios bastante significativos además, no sólo de la organización de las clases y profesores, sino el ambiente que surge en las sesiones de relajación, no es que se haga como algo rutinario, porque si se hiciese como algo rutinario, como quién da clases de lengua o matemáticas, a lo mejor los niños se aburrirían, se utilizaba como mecanismo cuando vemos que los niños no están concentrándose o cuando se nota que hace falta, es decir, no se esta aplicando por sistema justo antes de la clase de una forma rígida, es una forma muy flexible, el profesor lo aplica cuando estima conveniente... Pero casi siempre es después del recreo” (FGoya1)

Otra transformación a destacar es la que se refiere a la organización del trabajo en el aula, dentro de una nueva metodología de trabajo de puesta en común por todos los profesores: “Los sacamos al pasillo algunas veces, a la sala de psicomotricidad... Depende, unas veces en la clase, al fondo de la clase o incluso en su misma silla. ... siempre lo hacemos de gran grupo, la clase total. ... En alguna ocasión se ha hecho con dos clases, pero es rara vez, se suele hacer con un grupito, con la clase. Las clases tienen una ratio... algunas clases tienen más niños, por ejemplo hay una con 21, pero luego tenemos otras clases que están a 18, 17,...” (FG1)

Los profesores reconocen que la comunidad educativa no conoce bien la existencia de este Proyecto, sobre todo a nivel general en el barrio, no son conscientes de ello, aunque entre los alumnos si existe conciencia de este cambio: “En el barrio en sí ya hemos visto una mejora. ¿Y los alumnos son conscientes de la labor que estáis realizando con ellos? Los niños sí. Los del Instituto vienen a vernos, participan... Si tú vas a 6º te cuentan sus experiencias. Los chicos cuentan en su casa sus experiencias con la relajación, ellos se dan cuenta...” Pero yo creo que eso también repercutirá en los padres, en la tranquilidad que ellos llevan. Pues sí, porque a lo mejor llegan a la casa y ven otro ambiente, si hay voceríos,... ese ambiente que esos niños tienen en su casa no es propicio en la relajación, por mucha relajación que tú hayas dado aquí. Esto tiene que ser una labor de continuidad en su casa, y que sus padres tuvieran una conciencia y... Si se pudiera emancipar la conducta

*de los padres, el barrio sería otra cosa. Pero es que no es un barrio norma, es una zona de educación compensatoria. (FG1)*

Los resultados del Proyecto se evalúan periódicamente por parte de los profesores del Proyecto, valorando la eficacia de las metodologías a partir de objetivos básicos. *“Primero se ponen en común todas las... cuestionarios, de grupos, de... Ya sean cuestionarios, puesta en común, ya sea por análisis de ... Es autoevaluación. Y bueno, la verdad es que los resultados estamos muy contentos. Y en la memoria final siempre se ha hecho una valoración general de cómo ha ido el curso, y de cómo ha ido el proyecto.... Anualmente se hace esa evaluación (FG1)*

#### *Resultados de la puesta en marcha del Proyecto de Mejora*

En este Proyecto se observan resultados referidos a profesores, alumnos y padres. En primer lugar se valoran los resultados en los profesores sobre todo en lo que se refiere a la metodología empleada en los alumnos y en segundo lugar en la convivencia que se respira en el propio ambiente del centro escolar. *“Para empezar en los profesores por supuesto... Sino otra forma, mejorar la forma de mirarlos, mejorar la comprensión... Yo creo que es más afrontar la situación conflictiva, y no solamente eso, sino ya a nivel personal, la convivencia que nosotros tenemos en este centro es envidiable. Siempre nos hemos llevado bien” ... Los niños.... Yo creo que van en paralelo. Si los profesores saben estar relajados y saben afrontar las situaciones con éxito, los niños se contagian de los profesores, entonces se establece un círculo vicioso en el cual, el profesor tiene una capacidad, unas armas extraordinarias para educar y convencer a los niños de qué conductas son las que les van a llevar a sentirse mejor consigo mismo. ... Bueno los padres es algo pegado, pero siempre los mismos, son muy pocos (FG1)*

Entre los aspectos a destacar del Proyecto los profesores inciden en revisar la participación de los padres en las técnicas de modificación de conducta para realizarlas en casa, ya que de momento las estrategias puestas en marcha no logran la cooperación de los padres: *“Quizás esa es la siguiente fase que tenemos que intentar, pero claro, estamos hablando de adultos y la captación es muy difícil.... Ellos dicen que les gustaría hacer las técnicas en casa, pero luego no tienen la constancia de venir aquí, de una charla...son cosas en las que no cooperan” (FG1)*

Por último, uno de los resultados que se podría destacar de esta experiencia es la creación en este centro de una nueva escuela basada en unos parámetros diferentes a los que comenzó, sustentada sobre una nueva filosofía de convivencia para profesores y alumnos y, por tanto, basada en un nuevo modelo educativo de carácter inclusivo: *“Hemos partido de lo que es nuestra propia experiencia vital, para que la situación no nos triturara, y a partir de hay hemos empezado a trabajar, que posiblemente nuestra experiencia no sea exportable, pero nos ha servido y es gratificante que nos hemos encontrado con niños que se trasladan de lugar de residencia, y ellos siguen viniendo al colegio” (FG2)* . Esta filosofía de convivencia se prolonga en un nuevo Proyecto que está surgiendo en este centro este curso escolar y que se concreta en lo

siguiente: “... Nosotros no trabajamos de cara a la galería, nosotros hacemos esto desde siempre, y lo de educar para la paz es nuestra labor diaria, que nosotros no lo plasmamos en un papel, pero lo estamos haciendo desde siempre, y entonces fue el presentar el Proyecto “Escuela de Paz”” (FG2)

Actualmente existen otros Proyectos a raíz de este Proyecto principal de Mejora para conectar los logros obtenidos y avanzar en este sentido, teniendo como base la filosofía de este primer Proyecto desarrollado: “Proyecto de Compensatoria, Aula Matinal, Escuela Espacio de Paz y el Proyecto de Mejora de Centros,... Todos los proyectos giran en torno al Proyecto de Mejora, el proyecto matriz donde se engloban todos ellos es el Proyecto de Modificación de Conducta, todos giran en torno a él. Todos están vinculados. Nosotros partimos del hecho de que si no mejorábamos la conducta de nuestros alumnos, y no mejorábamos nuestra propia conducta, no podíamos conseguir nada” (FG2) ..... “Sí pero como proyecto renovador, yo por ejemplo estoy poniendo en marcha nuevas tecnologías. En mi curso los bajo semanalmente a escribir cuentos en la sala de ordenadores, y esto yo ya lo he aplicado con los niños, con un sistema mediante el cual, 4 horas a las semanas, los niños de 5º y 6º curso, dan clases por la tarde, con una profesora que puede ser una monitora, o un profesor o profesora del centro. a mí se me dio el caso a principios de curso, de que la profesora que llevaba el plan de acompañamiento lo dejó, y como no había nadie, yo hago el plan de acompañamiento, y empezamos a hacer actividades, que las publicamos en un blog. Es un sistema que va funcionando muy bien” (FG1)

#### APORTACIONES/CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Siguiendo los estudios de Ainscow acerca de los Proyectos en centros de carácter inclusivo (2002, 2005, 2007, 2009), el desarrollo de un sistema de innovación y mejora en los centros docentes debe estar basado en Proyectos de colaboración, estando siempre sus comienzos basados, en un primer momento, en un estudio de necesidades que cada centro debe realizar, como exponemos en este caso. Los principios básicos de una escuela inclusiva deben sustentarse en un paradigma humanista, como apreciamos en este estudio de caso, de atención a la diversidad (Hernández, 2007) y en valores de calidad y equidad, no excluyentes en el entorno escolar. Como aportación de este estudio podemos decir que las innovaciones se constituyen como procesos de reflexión sobre el propio centro en el tiempo y procesos de colaboración en el desarrollo de las “trayectorias de cambio”, con pequeños “microproyectos” de atención que “conviven” en su desarrollo, aunque nacidos para la mejora de aspectos puntuales. Se constituyen así, poco a poco, en “palancas del cambio” (Ainscow, 2005) que hacen progresar al centro y en objetivos a cumplir en y con la institución en las que se desarrollan.

Otra de las aportaciones de este estudio es la coincidencia en el proceso seguido desde sus comienzos: inquietud de la Dirección del Centro y profesores por los problemas de convivencia entre profesores y alumnos (agresividad verbal y física), carencias en el contexto físico/humano/social/curricular que causan cierto “malestar” en la comunidad educativa/profesional/social, análisis de necesidades por parte de todos los

miembros del centro docente (se recogen datos) y comienzo del proceso de mejora y cambio a través de estrategias de innovación e inclusión, en pequeños pasos, como iniciativas individuales (“Técnicas de relajación para todos”) o bien compartidas y sentidas por todos. La idea es “dar voz” a todos los miembros de la comunidad educativa para empezar a trabajar como colectivo y dar una respuesta a través de un Proyecto estructurado de Mejora con objetivos educativos claramente deseados por todos los miembros de la comunidad : modificar la conducta del alumnado y mejorar la comunicación verbal y no verbal

Normalmente los Proyectos se plantean en una serie de fases en relación con los problemas detectados, comenzando con la atención al problema que dio lugar al cambio, en este caso: 1ª fase en el plano del desarrollo de las capacidades, 2ª fase en el plano de desarrollo de las creencias o valores, 3ª fase en el plano de la conducta. Los profesores desarrollan una metodología de trabajo propia que con el tiempo se consolida, de formación periódica y en grupos de trabajo, con aportaciones sistemáticas al trabajo conjunto de cada grupo.

Otra característica, para terminar, a destacar como conclusión es la que se relaciona con los materiales de formación. En este caso los profesores “fabrican” sus propios materiales en función de las actividades que tienen previstas para la semana y por ciclos. Se comienza así una nueva andadura sustentada en valores de comunicación y trabajo continuo y conjunto que se desarrollan en otros mini-proyectos que se desprenden del primer Proyecto general que surgió de una necesidad sentida y compartida por todos como base para una nueva forma de trabajo en los centros escolares. Trabajar en comunidad significa progreso y avance en relación con la innovación y la mejora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of Educational Change*, 6, 109- 124
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2007). Aulas en movimiento. En S. Stainback, y W. Stainback. *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones. 82-107
- Ainscow, M. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné, C (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE- Horsori, 161-178.
- Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones. 261-286
- Hernández, E. (2004). *Análisis de los indicadores de exclusión e inclusión educativa concurrentes en la trayectoria escolar de jóvenes en situación de riesgo*. Congreso-Simposium: “Barreras para la inclusión educativa y social”. 8º

CIOIE Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Sevilla, Noviembre

Hernández, E. (2007). *Principios básicos de la escuela inclusiva*. Sevilla: Mergablum.

Hernández, E. (2007). *La equidad como Calidad en Educación: un criterio Ético y Docente en la Ley de Educación*. IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Atención a la Diversidad, una Responsabilidad Compartida. Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones.

\*Esta investigación ha sido dirigida por D. Paulino Murillo Estepa, profesor del Dpto. de Didáctica y O. Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el periodo de 2004-2007.

## Las creencias de los futuros docentes sobre el alumnado y la práctica educativa en contextos multiculturales

*Eva Fca. Hinojosa Pareja*

*Beca FPU Universidad de Granada*

[ehinojosa@ugr.es](mailto:ehinojosa@ugr.es)

### 1. SER DOCENTE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: EL PAPEL DE LAS CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

El contexto actual de la enseñanza se encuentra inserto en una sociedad en profunda transformación, donde el carácter multicultural de los entornos se acentúa, convirtiéndose en una de sus características definitorias. La convivencia entre culturas, entre diferentes universos simbólicos, supone hoy día una necesidad y, a su vez, todo un desafío social y educativo a nivel planteario para hacer de ella una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Esta realidad compleja, y los desafíos que conlleva para el sistema educativo, demandan un nuevo perfil de profesor y una formación capaz de respaldarlo. Un nuevo perfil que implique un profesorado comprometido, competente, capaz de instruir a la vez que educar, de enseñar conceptos a la vez que valores, todo ello en un contexto cambiante y con un alumnado culturalmente heterogéneo.

Sin embargo, la formación del profesorado en y para la diversidad se encuentra hoy día con algunas limitaciones: mientras que la teoría sobre diversidad cultural ha crecido enormemente en los últimos años, los procesos de formación del profesorado para la diversidad cultural han recibido una atención menor (EURYDICE, 2005) produciendo un cierto olvido que se ha solventado, en el mejor de los casos, mediante una serie de declaraciones de carácter general (Esteve, 2006) o la inclusión de alguna asignatura esporádica y optativa.

Esta carencia ha puesto de manifiesto la necesidad de una formación del profesorado más completa, integral, renovada, no sólo en sus contenidos sino también en sus modalidades, estrategias, condiciones, espacios, etc. Una formación que se desarrolle **en** un contexto multicultural y que, a su vez, prepare a los futuros docentes **para** atender adecuadamente a la diversidad cultural; que haga de la diversidad el eje de los programas formativos, y que lo haga de una manera profunda, incidiendo no sólo en cómo los profesores se enfrentan a la realidad de sus aulas, sino también en las creencias que subyacen a dichas actuaciones.

Lo que el profesor cree y piensa se refleja en su práctica del aula, en su planificación y evaluación, en sus expectativas hacia los alumnos/as, etc. y

constituye la base sobre la que se irá conformando su identidad y conocimiento profesional. Por tanto, la consideración de la figura docente y de sus creencias no puede olvidarse durante la formación inicial de los docentes, sino que habrá de ser el primer eslabón a tener en cuenta en su formación para la diversidad cultural (Zeichner, 1993), más aún cuando existe, como evidencia la investigación, un amplio porcentaje de docentes con creencias que tienden hacia posturas desfavorables en relación a la diversidad cultural (Jordán, 1994; Colectivo IOE, 2006).

Concretamente, y aprovechando el potencial formativo que ofrece la diversidad cultural, será necesario el establecimiento de mecanismos que ayuden a los futuros docentes a repensar sus creencias, cuestionarlas y, si fuera necesario, modificarlas, con el fin de que no supongan serios obstáculos para una adecuada canalización de las experiencias formativas, ni para la atención a la diversidad en su futuro desempeño profesional.

Todo ello, convierte a la formación del profesorado y el estudio de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural, en un área de investigación educativa prioritaria en la actualidad (Gail & Carter, 2008; Gay, 2010).

La investigación que presentamos centra su atención precisamente en las creencias sobre la diversidad cultural del profesorado en formación, con el propósito de diagnosticar cuáles son estas creencias y derivar implicaciones para la mejora del proceso formativo de los futuros profesores. Se pretende, así, que esta investigación incida en la mejora de la formación inicial del profesorado, contribuya a incrementar el grado de compromiso institucional y profesional con la diversidad cultural y ayude a los futuros docentes a repensar las propias ideas, creencias, percepciones sobre el alumnado culturalmente diverso.

En resumen, responder al imperativo puesto de manifiesto por Escudero (2006) con las siguientes palabras:

*Si la formación es lo importante que parece ser, no sólo podemos concentrar la atención en los contenidos, actividades y contextos en que se realice. Hemos de interrogarnos también sobre para qué vale, en qué llega a tener incidencia y hasta dónde no llega, así como sobre qué podríamos hacer para que dejara alguna huella significativa en los docentes y, a través de ellos, en los estudiantes, en su estancia y vivencia de la escuela, y en los aprendizajes que van logrando (Escudero, 2006, 26).*

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

El propósito de esta investigación se centra en el estudio de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural al comienzo y final de su proceso formativo, con la intención de comprobar la influencia de la

formación en el mantenimiento o modificación de las creencias iniciales. De manera específica, se concreta en los siguientes objetivos:

1. Elaborar un instrumento que permita recabar información sobre las creencias respecto a la diversidad cultural.
2. Estudiar las creencias del alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al iniciar su periodo de formación.
3. Estudiar las creencias de los futuros docentes al finalizar su periodo de formación.
4. Analizar los cambios experimentados en las creencias iniciales sobre la diversidad cultural tras el proceso de formación.

## **2.2. Enfoque metodológico**

El ámbito de la investigación sobre las creencias docentes surge de la línea de investigación del pensamiento del profesor, área ya consolidada en tres décadas de fecunda producción.

La búsqueda de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado en las últimas décadas a una consideración del docente como actor; constructor de conocimiento; narrador en primera persona de su propia vida. El interés por lo que piensan y conocen los docentes como medio para comprender los procesos educativos, aparece como una importante línea de investigación dando un giro de gran relevancia en la historia de la investigación sobre la enseñanza.

Siguiendo esta línea, nuestra investigación adopta un enfoque descriptivo, con el que pretendemos acceder a las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural, estudiarlas, describirlas y analizar su evolución. Optamos así por una aproximación cuantitativa que permita acercarnos al mundo de las creencias de los futuros docentes a través de un diseño descriptivo por encuesta de carácter transversal.

## **2.3. Instrumento para la recogida de información**

Como instrumento para la recogida de información se ha optado por un cuestionario de elaboración propia, con preguntas cerradas y una escala de respuesta tipo Likert. Se trata de un cuestionario politémico pues se estructura en torno a cinco dimensiones: sociedad culturalmente diversa, educación en contextos multiculturales, profesorado, alumnado y práctica educativa.

El instrumento ha sido validado mediante una revisión por jueces expertos y presenta una alta fiabilidad, constatada a través de una prueba piloto y el posterior análisis del Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado un coeficiente de  $r=0,824$ .



Los datos recabados tras la aplicación de la prueba piloto han sido sometidos a un análisis descriptivo básico mediante el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Presentamos a continuación los avances realizados en la investigación, que se corresponden con el análisis y establecimiento de los primeros resultados exploratorios.

### 3. RESULTADOS

Los resultados que mostramos a continuación corresponden a dos de las cinco dimensiones contempladas en el *Inventario de creencias de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural*. Estas dimensiones hacen referencia al alumnado culturalmente diverso y a la práctica educativa.

#### Dimensión “Alumnado”.

Esta dimensión se centra en las creencias de los futuros docentes respecto al alumnado. Incluye los ítems 55 al 67, y en ellos se hace referencia a cuestiones de especial relevancia como el tratamiento que reciben en el centro educativo los alumnos/as culturalmente heterogéneos, los agrupamientos, las dificultades sociales o de aprendizaje y el fracaso escolar.

| Nº | Item   | % respuestas |      |      |      | X    | DT   |
|----|--|--------------|------|------|------|------|------|
|    |  | 1            | 2    | 3    | 4    |      |      |
| 55 | La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa.  | 0,0          | 18,0 | 46,0 | 36,0 | 3,18 | ,720 |
| 56 | La presencia de estudiantes de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados. | 6,3          | 16,7 | 45,8 | 31,1 | 3,02 | ,863 |
| 57 | Los estudiantes de culturas minoritarias suelen presentar problemas de aprendizaje.  | 10,2         | 34,7 | 49,0 | 6,1  | 2,51 | ,767 |
| 58 | Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia.                    | 54,0         | 38,0 | 6,0  | 2,0  | 1,56 | ,705 |
| 59 | La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela.                     | 16,3         | 44,9 | 38,8 | 0,0  | 2,22 | ,715 |
| 60 | El alumnado de culturas minoritarias recibe un tratamiento igualitario en los centros educativos.                                    | 4,2          | 39,6 | 43,8 | 12,5 | 2,65 | ,758 |
| 61 | Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente.   | 21,7         | 43,5 | 30,4 | 4,3  | 2,17 | ,825 |
| 62 | El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos.   | 0,0          | 42,9 | 51,0 | 6,1  | 2,63 | ,602 |
| 63 | La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de   | 8,2          | 40,8 | 42,9 | 8,2  | 2,51 | ,767 |

|    |  |      |      |      |      |      |      |
|----|--|------|------|------|------|------|------|
|    | contextos marginales.  |      |      |      |      |      |      |
| 64 | Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar.  | 6,3  | 54,2 | 27,1 | 12,5 | 2,46 | ,798 |
| 65 | Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental. | 26,0 | 42,0 | 26,0 | 6,0  | 2,12 | ,872 |
| 66 | El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente.                           | 8,3  | 37,5 | 43,8 | 10,4 | 2,56 | ,796 |
| 67 | La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje.                       | 0,0  | 20,4 | 67,3 | 12,2 | 2,92 | ,571 |

*Tabla 1. Dimensión “Alumnado”*

La primera dimensión que presentamos, relativa al alumnado, muestra a primera vista unas puntuaciones, en general, bajas. Si nos centramos en los porcentajes de respuesta, observamos que abunda la puntuación de 0,0%. Las puntuaciones por encima del 50% son tan sólo cuatro y se corresponden a los ítems 58, 62, 64 y 67. El primero de ellos destaca con un porcentaje del 54%, que indica que más de la mitad de los estudiantes se posicionan “totalmente en desacuerdo” con los agrupamientos en función de la cultura de origen. Por su parte, el ítem 62, con un 51%, recoge el acuerdo manifestado con que el alumnado culturalmente diverso reciba apoyos específicos para su incorporación en igualdad de condiciones a los centros educativos. El ítem 64 presenta un 54,2% en la opción “en desacuerdo” por lo que los futuros docentes no creen que los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presenten altos niveles de fracaso escolar. Finalmente, y de modo más destacado, aparece el ítem 67, con un porcentaje de 67,3% que confirma la creencia, ampliamente compartida por los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, de que la diversidad cultural favorece el aprendizaje.

Igualmente relevantes, aunque no por destacar en puntuaciones elevadas, sino por presentar respuestas muy polarizadas en las opciones 2 y 3 (“De acuerdo” y “En desacuerdo”), destacamos los ítems 57, 59, 60, 63 y 66. En estos ítems, los futuros docentes se debaten entre el acuerdo y el desacuerdo al considerar que el alumnado culturalmente heterogéneo presenta problemas de aprendizaje, que es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela, que proviene de contextos marginales y que muestra dificultad para integrarse socialmente.

Si centramos nuestra atención en las medias, encontramos que oscilan entre 1,56 y 3,18. Los ítems que se corresponden con las medias señaladas son el 58 y el 55 respectivamente. En el primer caso, los futuros docentes se manifiestan en desacuerdo con que la agrupación de alumnado se haga en función de su cultura de origen. En el segundo caso, los estudiantes a profesores se muestran de acuerdo con que la presencia de alumnado de diferentes culturas en la institución educativa supone un enriquecimiento para todos.

Además del ítem 55, encontramos con puntuaciones medias destacadas, los ítems 56 y 67. En ambos casos, las medias se acercan al 3 (“de acuerdo”) y hacen referencia a la mayor presencia de alumnado de culturas distintas a la autóctona en los centros públicos y al hecho de que esta presencia de alumnado culturalmente heterogéneo favorece el aprendizaje.

Como puntuaciones especialmente bajas, figuran los ítems 58 (ya comentado), 61 y 65. La proximidad al valor 2 de estos dos últimos, indica el desacuerdo manifestado por los futuros docentes respecto a su contenido: *“Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente”* y *“Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental”*.

En relación a las desviaciones típicas, observamos que todos los valores son relativamente bajos, indicándonos esto gran concentración en torno a la media en las respuestas obtenidas en esta dimensión. Todas las puntuaciones oscilan entre el 0,571 y 0,872. La puntuación más baja, corresponde al ítem 67, relativo a *“La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje”*. Un acuerdo algo menor encontramos en el ítem 65, con la desviación típica más alta, lo que evidencia una mayor disparidad a la hora de considerar si resulta más fácil atender a la diversidad cultural entre el alumnado perteneciente al mundo occidental o no.

Otros valores relevantes de la desviación típica, corresponden a los ítems 58 y 62, mostrando ambos gran concentración de respuestas en torno a la media. Con gran confluencia de respuestas, observamos en el ítem 58 unos futuros docentes totalmente en desacuerdo con la necesidad de agrupamientos de alumnado en función de su cultura de procedencia para el buen funcionamiento del aula. Encontramos, así mismo, importante convergencia en considerar que el alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos.

Por otra parte, las desviaciones típicas más altas, mostrando un menor acuerdo en las declaraciones formuladas, aparecen en los ítems 56 y 61. El primero de ellos, alude a la mayor presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en centros públicos, mientras que el segundo caso hace referencia a la complicación añadida que supone trabajar con alumnado culturalmente diverso. En este último, las puntuaciones se debaten entre los porcentajes de 21,7% para la respuesta “totalmente en desacuerdo”, 43,5% para “en desacuerdo” y 30,4% para “de acuerdo”, reparto que confirma que las creencias en este sentido están dispersas y no hay demasiado acuerdo al respecto.

En último lugar, destacamos los ítems 58 y 67, ambos con bajas desviaciones típicas y con medias altamente significativas. Esta constatación nos permite declarar que los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria encuestados/as están mayoritariamente en desacuerdo con el agrupamiento del alumnado en función de su cultura y ampliamente de acuerdo en que la presencia de alumnado culturalmente diverso favorece el aprendizaje.

## Dimensión “Práctica educativa”

La última dimensión que presentamos, que comprende los ítems 68 al 79, se centra en las creencias acerca de la práctica educativa en contextos multiculturales. Las principales cuestiones a tratar son, principalmente, de naturaleza curricular. Entre ellas, podemos destacar la planificación, los contenidos y objetivos, el clima del aula, la evaluación, los recursos y la propia acción docente.

| Nº | Item   | % respuestas |      |      |      | X    | DT   |
|----|--|--------------|------|------|------|------|------|
|    |  | 1            | 2    | 3    | 4    |      |      |
| 68 | Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio.                           | 6,1          | 40,8 | 44,9 | 8,2  | 2,55 | ,738 |
| 69 | Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula.   | 2,0          | 46,9 | 42,9 | 8,2  | 2,57 | ,677 |
| 70 | La cuestión básica a la que el profesor debe prestar atención en aulas culturalmente heterogéneas es el aprendizaje de la lengua.          | 4,1          | 42,9 | 44,9 | 8,2  | 2,57 | ,707 |
| 71 | Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula.                                    | 6,5          | 45,7 | 45,7 | 2,2  | 2,43 | ,655 |
| 72 | La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante. | 4,3          | 48,9 | 36,2 | 10,6 | 2,53 | ,747 |
| 73 | Los libros de texto reproducen estereotipos culturales.  | 6,1          | 28,6 | 57,1 | 8,2  | 2,67 | ,718 |
| 74 | La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria.                   | 2,1          | 36,2 | 46,8 | 14,9 | 2,74 | ,736 |
| 75 | El profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural.  | 10,4         | 31,3 | 43,8 | 14,6 | 2,63 | ,866 |
| 76 | La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.     | 10,2         | 38,8 | 36,7 | 14,3 | 2,55 | ,867 |
| 77 | Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes.  | 10,4         | 43,8 | 37,5 | 8,3  | 2,44 | ,796 |
| 78 | Los recursos usados en el aula son diversificados para atender a las singularidades culturales del alumnado.                               | 4,3          | 40,4 | 46,8 | 8,5  | 2,60 | ,712 |
| 79 | El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona.                                 | 6,3          | 50,0 | 39,6 | 4,2  | 2,42 | ,679 |

Tabla 2. Dimensión “Práctica educativa”

En segundo lugar, presentamos los resultados obtenidos en relación a la dimensión centrada en la práctica educativa. En esta tabla, una vez más, los mayores porcentajes tienden a concentrarse en los valores 2 y 3, hecho que podemos comprobar observando las medias (todas se sitúan en el valor 2) y las desviaciones típicas (muy próximas al 0,700). Este hecho nos asoma a una dimensión donde tampoco encontramos altos porcentajes de respuesta, siendo el más alto un 57,1% y el único que supera el 50%, indicándonos que los futuros docentes presentan unas opiniones ciertamente divididas en cuanto al tema que nos ocupa.

Si atendemos a los porcentajes, encontramos que sólo dos ítems presentan puntuaciones iguales o superiores al 50%. Nos referimos a los ítems 73 y 79. En el primer caso (57,1%) los estudiantes de Magisterio están de acuerdo con que los libros de texto reproducen estereotipos culturales. El ítem 79, con un 50%, evidencia el desacuerdo con que el actual sistema de evaluación perjudique al alumnado culturalmente diverso.

Atendiendo a las medias, los valores oscilan entre el 2,42 (ítem 79) y 2,74 (ítem 74). En el primero de ellos, más próximo al 2, los futuros profesores tienden a mostrarse “en desacuerdo” con que el sistema actual de evaluación perjudique al alumnado de culturas distintas a la autóctona. Mientras que el ítem 74, con una media más próxima al 3, evidencia la tendencia a considerar que la planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria.

Otras medias significativas podemos encontrarlas en los ítems 73, 75 y 78, que, junto con el 74, presentan las medias más elevadas en esta dimensión. Encontramos, por tanto, la tendencia al acuerdo en considerar que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, así como que el profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural, aunque sí creen que los recursos que se utilizan en el aula son diversificados para atender a las diversas singularidades del alumnado.

Con las medias más bajas, figuran los ítems 71 y 77 (junto con el 79 arriba descrito). Ambos casos, con medias cercanas al 2, muestran el desacuerdo manifestado ante las siguientes afirmaciones: “*Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula*” y “*Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes*”.

Si centramos nuestra atención en las desviaciones típicas, encontramos unas puntuaciones que oscilan entre el 0,655 y 0,867. En cuanto a las puntuaciones más destacadas, observamos que la desviación típica más baja corresponde al ítem 71. En este caso, los porcentajes se debaten entre la respuesta 2 y 3, en ambos casos con igual proporción (45,7%), lo que nos muestra un alumnado de Magisterio con opiniones divididas en cuanto a si los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula. La desviación típica más alta la encontramos en el ítem 76. En este ítem, los porcentajes se reparten de manera más equilibrada entre las cuatro opciones de respuesta, destacando la opción 2 y 3 entre ellas. En este caso, los futuros docentes no acaban de estar de acuerdo con que la presencia de alumnado culturalmente diverso implique cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

Finalmente, destacan tres ítems (69, 73 y 74) por la confluencia de valores especialmente significativos. Así, en el ítem 69, aún presentando una desviación típica baja, las opciones de respuesta oscilan en porcentajes similares entre el acuerdo y el desacuerdo, indicándonos que los futuros docentes difieren al opinar sobre la adaptación de las actuales propuestas curriculares a las diferencias culturales presentes en el aula. Sin embargo, a pesar de las divergencias, observamos en los ítems 73 y 74, con medias especialmente altas y desviaciones típicas bajas, la tendencia al acuerdo en considerar que los libros de texto reproducen estereotipos culturales y que la planificación curricular responde a criterios basados en las singularidades de la cultura mayoritaria.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran unas creencias de los futuros docentes, en general, favorables a la diversidad cultural en cuanto a declaraciones generales de principios. Aspecto que refleja el interés creciente por esta temática y que ha sido confirmado en otros estudios (Taylor, 2000; Dee & Henkin, 2002).

Sin embargo, cuando se centra la atención en aspectos más concretos relacionados con el tratamiento que recibe el alumnado culturalmente diverso en los centros educativos, la planificación o la evaluación, las posiciones de los futuros docentes tienden a dividirse, poniendo de manifiesto el aumento de discrepancias y la falta de reflexión crítica sobre algunos aspectos. Esta constatación enfatiza la relevancia que está llamada a jugar la formación docente en este tema. Resultados similares han sido confirmados en otras investigaciones precedentes, cuyas conclusiones apuntan en esta misma dirección (Adler & Confer, 1998; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001; Rodríguez Izquierdo, 2005; Colectivo IOE, 2006; Leiva, 2008).

Si nos detenemos en la dimensión relativa al alumnado, destaca el acuerdo de los futuros docentes encuestados/as al considerar que la diversidad cultural del alumnado supone un enriquecimiento para todos y favorece el aprendizaje. Así mismo, es relevante su amplio desacuerdo con que los agrupamientos de alumnos/as tengan como criterio su cultura de origen. Sin embargo, este acuerdo no se produce cuando se les cuestiona sobre el hecho de si el alumnado culturalmente diverso implica o no una mayor complicación para el profesorado, ni en si atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental.

De otro lado, el estudio constata que la población encuestada se muestra de acuerdo con que el alumnado culturalmente diverso reciba apoyos específicos para su incorporación educativa en igualdad de condiciones al sistema educativo, así como al afirmar que la presencia de alumnado de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados.

A su vez, encontramos una serie de creencias donde los futuros docentes manifiestan posiciones muy divididas. En este sentido, no se aprecian tendencias claras en relación a que el alumnado de procedencia cultural distinta a la autóctona presente dificultades para integrarse socialmente,

provenga usualmente de contextos marginales, presente problemas de aprendizaje o que su cultura de origen sea causa de muchos de los problemas de convivencia que acontecen en la escuela. Listado de creencias que coinciden en igualar la diversidad cultural a una situación problemática y cuyas consecuencias pueden ser muy negativas para la práctica educativa en contextos multiculturales si no se tienen en cuenta y se modifican pertinentemente.

En relación a la práctica educativa, llama la atención la división de posiciones de los futuros docentes, más pronunciada aún que en la dimensión anterior. A pesar de tal divergencia, encontramos que los estudiantes de Magisterio tienden a considerar que la planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria. A su vez, y muy relacionado con esto, un importante número de futuros docentes no creen que los contenidos curriculares contemplen los valores de las diferentes culturas representadas en el aula ni que los docentes deban centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes. Tampoco acaban de estar de acuerdo en si las actuales propuestas curriculares se adaptan o no a las diferencias culturales presentes en el aula.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, aunque los futuros docentes consideran que la planificación de la enseñanza atiende a las singularidades de la cultura mayoritaria, que no se contempla en los contenidos la diversidad del aula y que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, creen que el sistema de evaluación no perjudica al alumnado culturalmente diverso. Esta constatación pone al descubierto una visión restringida de la evaluación y del papel que juega en el proceso formativo así como de su vertiente ideológica, política y cultural.

Finalmente, en relación al diseño, desarrollo y evaluación del currículum, los futuros profesores no terminan de estar de acuerdo en si la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo implica necesariamente cambios en el mismo. Contradicciones que nuevamente ponen el acento en la necesidad de profundizar en la diversidad cultural desde la perspectiva curricular en la formación del profesorado.

Estudios como este ayudan a profundizar en el papel clave que juegan las creencias sobre la diversidad cultural en la formación del profesorado y en la incidencia que tienen los procesos de formación en la configuración/modificación del sistema de creencias que tienen los futuros docentes y que los ayuda, en un primer momento, a interpretar sus experiencias en la formación y, más tarde, a desarrollar con pericia y calidad su actividad profesional.

## REFERENCIAS

- Adler, S. A. & Confer, B. J. (1998). *A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy*. Disponible en [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000\\_019b/80/16/5a/76.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000_019b/80/16/5a/76.pdf) (Consultado el 14 de Junio, 2009).
- Colectivo IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE.
- Dee, J. R. & Henkin, A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education*, 37 (1), 22 – 40.

- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (edits.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21 – 51). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19 – 40.
- EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: EURYDICE. Disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/045ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf) (Consultado el 12 de Marzo, 2009).
- Gail, M. & Carter, G. (2008). Science teacher attitudes and beliefs. En S. K. Abell & N. G. Lederman (edits.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067 – 1104). New York: Routledge.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 143 – 152.
- Jordan, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1 – 14.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio hacia la diversidad cultural. *Educar*, 36, 50 – 69.
- Sales Ciges, A.; Moliner, O. & Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1 – 7.
- Taylor, P. A. (2000). *Preservice teachers and teacher educators: Are they sensitive about cultural diversity issues*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity. NCRTL Special Report*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.



## **El proceso de formación-asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula, desarrollado y evaluado en el Proyecto P.A.C.<sup>1</sup>**

*José Ramón Lago, Mila Naranjo, Pere Pujolàs .*

*Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. GRAD Universidad de Vic.*

Nuestra comunicación tiene como finalidad mostrar cómo los procesos de formación-asesoramiento pueden tener un espacio importante en los proyectos de investigación centrados en la mejora de las prácticas educativas para contribuir a que las escuelas favorezcan la inclusión escolar y social del alumnado. Para ello vamos a analizar cómo se contemplan estos procesos en la investigación del Proyecto PAC. La pertinencia de la investigación en el ámbito de la mejora de las prácticas educativas viene avalada porque constituye una de las señas de identidad de la red CIES (Colaboración en la Investigación Escolar y Social ) a la que pertenece el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic, que ha desarrollado el Proyecto de Investigación.

A partir de esta finalidad general nos proponemos tres objetivos. En primer lugar, mostrar la función del proceso de formación asesoramiento dentro de un proyecto de investigación que quiere comprobar cómo un programa didáctico inclusivo puede ser útil para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. En segundo lugar, exponer las características del proceso de formación- asesoramiento que hemos utilizado en la investigación, para validar las hipótesis y subhipótesis respecto a las características que han de tener los procesos de formación asesoramiento para ayudar efectivamente a generar cambios en las prácticas educativas que supongan mejoras reales y continuadas para la inclusión de todo el alumnado, En tercer lugar presentaremos algunos datos recogidos en los cuatro procesos de formación asesoramiento vinculados a las hipótesis, y especialmente los criterios y orientaciones para los procesos de mejora de las prácticas educativas inclusivas organizadas a partir del aprendizaje cooperativo que nos han permitido desarrollar el análisis de esos datos. Estos criterios se concretan en una estrategia para la formación y asesoramiento estructurada en tres etapas: la iniciación, la generalización y la consolidación de las de la estructuración cooperativa de las aulas y los centros, en la que la colaboración entre profesores y centros y el trabajo en red ocupa un lugar muy destacado que se comenzó a desarrollar en el curso 2009-10 en los centros de 3 Centros de Profesores del Estado Español y que continúa en la actualidad.

### **1. Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”),**

La relevancia que, en nuestra opinión, tienen los procesos de formación y asesoramiento para la innovación en las aulas y en los centros a partir del aprendizaje cooperativo, ha quedado de manifiesto en la consideración que estos procesos han tenido en los objetivos e hipótesis de nuestra investigación.

El proyecto se organizó alrededor de dos grandes hipótesis,.

A) El Programa Didáctico incluido en el Proyecto PAC, basado en el aprendizaje cooperativo, favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y contribuye en ellos al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad.

B) La aplicación de este Programa Didáctico a través de un proceso de formación/asesoramiento facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica, y en sus centros, en general.

La fundamentación de la hipótesis B en el proyecto de investigación, se sustentaba en la consideración de que si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica, y en sus centros en general, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante es construir programas didácticos, como proponer modelos de proceso formación/asesoramiento para la introducción de estos programas. Esta consideración se sustentaba en diversas aportaciones de investigaciones sobre la mejora escolar. Uno de los investigadores de referencia sobre los procesos de cambio, Michael Fullan (2002) señala que para comprender el sentido de los procesos de cambio es necesario atender con la misma intensidad al “que” y al “como” de estos procesos y concreta que es necesario que los investigadores y asesores basen su trabajo en una teoría pedagógica sobre el aprendizaje y una teoría del cambio que se retroalimentan constantemente. Para esto hace falta un instrumento con elementos que permitan validar las hipótesis y plantear su generalización en planos más amplios del sistema educativo de los que se plantea nuestra investigación. El primer referente sobre el sentido de proceso de cambio, sus componentes fundamentales y sus fases nos lo proporciona el propio Fullan (2002) con la caracterización que realiza de los componentes o dimensiones de cualquier cambio o mejora: el uso de los materiales, los enfoques didácticos y los cambios en las creencias, la significación y complementariedad de los cambios individuales y colectivos y la definición de los factores que inciden en la iniciación, en la implementación y en la institucionalización de los cambios. Nuestra propuesta para el desarrollo y el análisis de los procesos de mejora se situaría en estas dimensiones. Las iniciativas promovidas por el movimiento de mejora a través de los programas sobre mejora en la escuela proporcionan un buen repertorio de criterios y estrategias para el desarrollo de programas de mejora. Más en concreto, uno de los programas de referencia sobre la mejora en la escuela más próximo a la creación de condiciones para la mejora de la atención la diversidad de necesidades educativas en el sistema escolar, es el denominado IQEA que divulgan en España Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001) . Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo el programa para la mejora que viene desarrollándose en USA por R. Slavin y sus colaboradores ( Slavin y Madden, 1998). Todos ellos presentan todo un conjunto de propuestas para la estructuración de las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos de nuestro proyecto. Dentro de esta misma perspectiva las aportaciones del movimiento de mejora en la escuela y los apoyos a los centros

y a los profesores y el asesoramiento, los criterios para el desarrollo y el análisis de los procesos de cambio desde un enfoque educacional constructivista del asesoramiento psicopedagógico, y para la calidad de las escuelas, y nuestras aportaciones sobre criterios y pautas para el análisis de la práctica educativa para introducir mejoras que en dicha práctica, que sintetizamos en un trabajo anterior (Lago, 2006, revisado en Lago y Onrubia, 2010), nos permitieron elaborar un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento que puede ser útil para el estudio de las relaciones entre los procesos de ayuda al profesorado en el desarrollo de las propuestas didácticas y las mejoras que efectivamente se producen en la práctica.

Antes de exponer en detalle como entendemos los procesos de formación asesoramiento y como hemos analizado su incidencia en la mejora de las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo como se propone del Programa CA/AC, es importante detallar como algunas de las características más importantes del mismo.

Históricamente, e incluso en la actualidad, se ha dado mayor importancia, en las acciones educativas, a la interacción asimétrica que se establece entre el profesor o la profesora y el alumno o la alumna, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, del alumnado. Sin embargo, está muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos) en una relación más simétrica es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Por esto, en la intervención educativa, además de (no en lugar de) la interacción educador-educando, se debe dar una gran importancia a la interacción educando-educando, y, como consecuencia, además del (no en lugar del) esfuerzo y el trabajo individual, se debe dar también una gran importancia al trabajo en equipo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias; o dicho de otra forma, se trata de profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales:

1. *La Personalización de la enseñanza*: Adecuar, ajustar, lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes.
2. *La Autonomía de los alumnos y las alumnas*: Fomentar la autonomía del alumnado para que el profesorado pueda dedicar más tiempo a los que necesitan más de él.
3. *La estructuración Cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que los alumnos y las alumnas, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Estos son los tres puntales del Proyecto PAC del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Facultat de Educació de la Universitat de Vic, dentro del cual se incluye el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”), que gira en torno a la organización cooperativa de la actividad del alumnado en el aula, y que propone una serie de acciones

(actividades, dinámicas de grupo, estructuras de la actividad, técnicas, etc.) para que el profesorado enseñe a sus alumnos y alumnas a aprender en equipo en el aula común.

En este sentido, lo que se propone el Programa Didáctico CA/AC es que en los centros educativos se pueda pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible. Para ello, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan, el conjunto de los cuales conforman el *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*”).

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros, a la hora de distribuir el alumnado en los distintos grupos (agrupamiento homogéneo, heterogéneo, flexible homogéneo o heterogéneo en algunas áreas, sobretodo las más instrumentales como las lenguas y las matemáticas, desdoblamientos...), y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad (aulas de acogida, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial...); asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículum al alumnado con más problemas de aprendizaje (adecuaciones curriculares individualizadas, significativas y no significativas, planes individuales...) Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado –o, al menos, no se ha cambiado a fondo- la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva.

Entendemos por estructura de la actividad el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinan entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Johnson, 1981). De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

En una *estructura individualista de la actividad* los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros (se dice que *no hay interdependencia de finalidades*).

En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase: si un estudiante ve que su “rival” ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le “ganarán”. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades negativa*).

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto hemos afirmado, al principio de

este apartado, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

En una institución organizada según la “lógica de la homogeneidad”, en sus aulas se utiliza fundamentalmente una estructura de la actividad individualista o competitiva, mientras que una institución organizada según la “lógica de la heterogeneidad” requiere más bien una estructura de la actividad cooperativa. Pasar, pues, de una lógica a otra –como hemos postulado en el apartado anterior- supone también pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una cierta actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la participación equitativa y la interacción simultánea.

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

En los centros educativos, para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los alumnos no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

Estos recursos didácticos se articulan, en dicho Programa, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 1) (Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a

desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.

- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.
- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, hay que enseñar a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

Hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, el aprendizaje del trabajo en equipo no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones de los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

## **2. El proceso de formación-asesoramiento sobre Programa CA/AC**

Para contrastar la Hipótesis B que antes mencionábamos se formularen a partir de ella las tres subhipótesis que presentamos a continuación:

El Programa Didáctico incluido en el Proyecto PAC, a través de un proceso de formación / asesoramiento, facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente de los maestros y profesores, y en su centro en general, porque...

- Promueve el desarrollo de “contenidos de mejora” a partir de las prácticas habituales de los profesores que desarrollan elementos substanciales de su modelo educativo.

- Permite el desarrollo de “contenidos de mejora” que adaptan e innovan algunos elementos del Programa Didáctico.

- Introduce “contenidos de mejora”, derivados de las dificultades observadas por los profesores, a lo largo de todas las fases y tareas del proceso de formación/asesoramiento.

Para contrastarlas era necesario desarrollar una estrategia de asesoramiento y unos instrumentos acordes con el marco teórico en que se fundamentaban las hipótesis y los diferentes aspectos de las mejoras de las prácticas educativas que proponían verificar las hipótesis y subhipótesis en sí mismas.

Los componentes de los procesos de asesoramiento analizados en investigaciones anteriores (Lago y Onrubia (2010)) y la reflexión que en el análisis de procesos de introducción de mejoras en las prácticas educativas (Pujolàs y Lago, 2007) nos permitió diseñar un proceso de asesoramiento para la aplicación del Programa CAAC con los siguientes criterios:

- El proceso se iniciaría a partir de una reflexión y unos acuerdos básicos sobre que mejoras en la práctica educativa pretendíamos introducir a partir de las propuestas del aprendizaje cooperativo, para poder de este modo disponer de un referente como al final del proceso de si se realmente se habían observado mejoras en las prácticas educativas vinculadas al proceso de asesoramiento.
- Se desarrollaría a lo largo de cinco fases de asesoramiento para el desarrollo del Programa CAAC en el centro: primera, negociación del contenido y del proceso de asesoramiento; segunda, análisis de los referentes y modelos teóricos; tercera, diseño de los cambios a introducir, seguimiento y ajustes de la introducción de práctica educativa en los tres ámbitos del Programa CAAC: a) cohesión de grupo, b) estructuras cooperativas y c) planes de equipo, que se desarrollan consecutivamente y cuarto, evaluación del proceso realizado y las mejoras alcanzadas, en los tres ámbitos (Ver Figura 1)
- En cada una de las fases se realizarían unas tareas específicas del asesor, unas tareas específicas del profesorado y otras que asesor y profesorado desarrollan juntos.
- Se diseñan recursos discursivos para ayudar a la comprensión de la mejora por todos los participantes.

A partir de los criterios que acabamos de mencionar se diseñaron las siguientes fases, procedimientos y tareas del proceso de asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC en el aula:

#### *Fase I. Negociación del asesoramiento y formación en el Programa CA/AC*

En la primera sesión se desarrollan dos tareas, la presentación de los principios e instrumentos fundamentales del Programa CA/AC y del propio proceso de formación/asesoramiento, y de un Cuestionario de Evaluación de la situación Inicial.

En la segunda sesión las tareas se presentan los ámbitos del aprendizaje cooperativo según el Programa CA/AC (ver Figura 1), se analizan las respuestas al Cuestionario Inicial y se presentan los Autoinformes para la planificación y para el análisis de las actividades realizadas por los profesores a lo largo del proceso.

#### *Fase II. Diseño, desarrollo y seguimiento de Dinámicas*



En esta se presentan las dinámicas de cohesión de grupo, se realizan una o dos con los participantes y se acuerdan las dinámicas a realizar en cada aula. Cada profesor aplica posteriormente las dinámicas y elabora el Autoinforme de análisis de esta aplicación. La tarea de los equipos de profesorado y del asesor es analizar los Autoinformes y las aportaciones de los equipos de profesorado.

### *Fase III. Diseño, desarrollo y seguimiento de Estructuras Cooperativas.*

En esta fase se presentan los criterios de composición de los equipos de aprendizaje cooperativo y las Estructuras Cooperativas Simples que se analizan en los equipos de profesorado mediante la realización de una estructura cooperativa simple y se deciden las estructuras a aplicar, en qué áreas y con qué contenidos.. La tarea posterior de los equipos de profesorado y del asesor es, realizar un análisis de las estructuras cooperativas aplicadas.

### *Fase IV. Diseño, seguimiento y evaluación de una Unidad Didáctica con Estructuras Cooperativas*

En esta fase se presentan técnicas cooperativas que combinan diferentes estructuras cooperativas simples, se muestra una unidad didáctica diseñada con cuatro estructuras cooperativas de este tipo, y se planifica en equipos una unidad didáctica con las estructuras cooperativas ya realizadas e incorporando alguna nueva. Cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el Autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesores y el asesor planificará el análisis conjunto de todos los participantes y la posterior introducción del Plan de Equipo, que es el instrumento mediante el cual los alumnos analizan cómo están aprendiendo a cooperar y qué deben mejorar.

### *Fase V. Diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Equipo en una Unidad Didáctica*

En esta fase se presentan los objetivos y los criterios de construcción, desarrollo y evaluación de los Planes de Equipo en las unidades didácticas. Con estos criterio se analiza y se coordina en qué unidades didácticas de diferentes áreas se desarrollará y evaluará el Plan. Igual que en la fase anterior cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el Autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesorado y el asesor preparan el análisis conjunto de la planificación, desarrollo y evaluación de Planes de Equipo que se realizará posteriormente, y, ligado a ello, la introducción del Cuaderno de Equipo.

### *Fase VI. Diseño, seguimiento y evaluación del Cuaderno de Equipo en Unidad Didáctica*

Esta fase se inicia con la presentación del Cuaderno de Equipo como instrumento para la autorregulación del aprendizaje cooperativo; se simula cómo se construirían los cargos en alguno de los equipos presentados por uno de los profesores participantes; se acuerdan la sesiones de tutoría en que se planificará y evaluará, y las unidades didácticas de las áreas en que se utilizará. La tarea de los tutores es realizar con cada equipo su Cuaderno, del

mismo modo que se hizo con los Planes de Equipo. Los equipos de profesorado comparan y valoran el uso de los Cuadernos.

*Fase VII. Evaluación del contenido y del proceso de asesoramiento y de elaboración de propuestas de continuidad.*

En la primera parte de esta fase se presentan las tres tareas de evaluación: a) recoger todas las actividades hechas en los tres ámbitos del programa; 2) elaborar una planificación de generalización de las mismas para el próximo curso; y 3) identificar en cada ámbito las mejoras a introducir. En la segunda parte de la fase se ponen en común las propuestas de los equipos de profesores y se elaboran acuerdos respecto al plan de generalización y proceso de asesoramiento a realizar.

Este cuadro resume las sesiones del proceso de asesoramiento:

Los instrumentos para el desarrollo de las diferentes fases y que utilizamos para recoger datos referidos a las hipótesis fueron los siguientes:

- Cuestionario de Evaluación de la situación Inicial. Estaba compuesto por 4 preguntas con los siguientes contenidos. La primera está dirigida a conocer las actividades que se realizan habitualmente en el aula relacionadas con el aprendizaje cooperativo. En la segunda se les pide que indiquen las dificultades que observa el profesor o profesora en su práctica educativa cotidiana que piensa que la introducción del aprendizaje cooperativo le ayudaría a superar. En la tercera las expectativas que tienen respecto a lo que puede aportarles la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula. Y en la cuarta que contenidos del Programa CAAC y de las tareas individuales y en grupo que se proponen para realizar en el proceso de asesoramiento consideran más útiles e interesante y que esperan poder realizar e incorporar a su práctica educativa y cuales podría representarle más dificultades. Este Cuestionario lo responde individualmente todo el profesorado. Posteriormente mediante una estructura cooperativa los equipos de profesorado lo ponen en común y sirve como referente para acordar en un primer momento los criterios para las reuniones y trabajo conjunto derivado de dicho proceso y más tarde para priorizar las dinámicas de cohesión de equipo y las estructuras cooperativas.

- Cuestionario de Evaluación de la Formación-Asesoramiento para la introducción del Aprendizaje Cooperativo. Tenía 4 grandes apartados, los tres primeros se refieren a como se ha introducido las propuestas relacionadas con el ámbito A de cohesión de grupo, con el ámbito B de las estructuras cooperativas para trabajar en equipo como un recurso para enseñar y aprender contenidos escolares y con el ámbito C los recursos para el trabajo en equipo como un contenido a enseñar para aprender a trabajar en equipo, el cuarto apartado se centraba en la valoración de las mejoras introducidas en las prácticas educativas con la introducción de las estructuras de aprendizaje cooperativo.

- Autoinforme de los Profesores. Tal y como se muestra en la presentación del proceso de asesoramiento, se diseñó un autoinforme para cada que los profesores y profesoras pudiera reflejar como había llevado a la práctica en aula las propuestas acordadas respecto a cada uno de los ámbitos del aprendizaje cooperativo. Es decir, un autoinforme de análisis incorporación al aula de las propuestas de las dinámicas de cohesión de grupo, Ámbito de A; otro respecto a las estructuras cooperativas y otro referido a los planes de equipo y cuaderno de equipo.

- Autoinformes del asesoramiento. Estos eran los instrumentos que estaba más directamente orientados a recoger como se había desarrollado el proceso de asesoramiento. Se diseñó un autoinforme del coordinador de la actividad en el centro y un autoinforme para el asesor, aunque las orientaciones para la realización de ambos muy similar. En ellos se les solicitaba de cada una de las sesiones realizadas una descripción de cómo había sido el desarrollo y una valoración de los aspectos mas positivos y de las mejoras a introducir.

- Guión de Grupo de Discusión del Alumnado. Se pedía que, al finalizar el proceso de asesoramiento, en algunos grupos clase de los profesores y profesoras que habían participado se realizará un grupo de discusión en que el alumnado valorará que cambios había observado en las actividades educativas del aula durante el curso y que incidencia habían tenido en su aprendizaje y de sus compañeros.

- Guión de Grupo de Discusión del Profesorado. De forma paralela al grupo de discusión anterior, se diseñó un guió para realizar un grupo de discusión en el que el profesorado en que se ponía común como se habían incorporado en el aula las propuestas de aprendizaje cooperativo de los tres ámbitos, que mejoras en las práctica educativas ordinarias se había producido, que incidencia había tenido en el aprendizaje del alumnado y como los tareas desarrolladas en el proceso de asesoramiento habían facilitado o colaborado en la incorporación de estas prácticas educativas en el aula.

### **3. Criterios y orientaciones para los procesos de mejora de las prácticas educativas inclusivas organizadas a partir del aprendizaje cooperativo.**

El proceso de asesoramiento se llevo a cabo durante el curso escolar 2008-09 en cuatro contextos diferentes. En primer lugar porque eran dos centros de educación infantil y primaria y dos centros de educación secundaria obligatoria. En uno de los centros de educación infantil y primaria participo de manera obligatoria todo el profesorado por que la dirección del centro decidió que se realizara en las horas de claustro, en el otros participaban los profesores del centro que lo habían solicitado o que se mostraron dispuestos a participar a partir de una propuesta de la dirección. En uno los centros de secundaria participaran los profesores de los departamentos de ciencias sociales y ciencias naturales, tecnología y matemáticas y en el otro un grupo de profesores de diferentes departamentos que impartían docencia en el primer ciclo de la etapa.

Algunos de los datos más destacados del análisis de los datos referidos a lo que se proponía en la hipótesis B y sus sub hipótesis que exponíamos al principio son los siguientes:

- Un proceso de asesoramiento de un curso, como el que hemos desarrollado parece muy insuficiente para alcanzar mejoras permanentes en la práctica individual del profesorado y de los centros en su conjunto, como lo pone de manifiesto La debilidad de las prácticas incorporadas y la escasa conexión entre los profesores. Uno de los datos más relevantes en este sentido es la diversidad en los ritmos y procesos de incorporación del Programa CA/AC en los 4 centros, a pesar de que coincidencia en el proceso de asesoramiento en los 4 centros. El análisis de los procesos de negociación y los acuerdos sobre las condiciones en que se inician los procesos de asesoramiento nos ha permitido identificar como el proceso de desarrollo de los asesoramientos en los 4 centros tomaba itinerarios, en algunos casos, muy diferentes que derivaba en incorporaciones del Programa CA/AC muy desiguales, análisis del que hemos concluidos algunas condiciones que parecen mas idóneas para la incorporación a los centros del aprendizaje cooperativo como estrategias para la inclusión.

- La introducción de mejoras en la prácticas educativas, parece que efectivamente se producen más fácilmente cuando el referente y punto de partida son las prácticas habituales de los profesores. Las diferencias entre el profesorado de un mismo centro en la participación en el proceso de asesoramiento, en la incorporación de las propuestas de los distintos ámbitos y la reflexión sobre las propias prácticas, parecen estar vinculadas convicciones ideológicas personales, itinerarios profesionales, el asentamiento de ciertas estructuras de la actividad del aula pocas veces cuestionadas, lo que ha provocado diferencias entre el profesorado en incorporar algunas propuestas. Sin embargo, parece que la ayuda que se proporcionaba en el proceso de asesoramiento al profesorado ayudando a acotar las mejoras a espacios y tiempos que no supusieran una ruptura con toda de la estructura de actividad del aula, aunque sí claramente con algunos segmentos concretos de la actividad individual y a introducir-las en aquellas áreas y actividades escolares en que por los contenidos el profesorado se sentía más seguro, ha generado más posibilidades de participación para todo el profesorado y nos han permitido diseñar procesos más ajustados de incorporación del aprendizaje cooperativo.

- En las actividades de aprendizaje cooperativo analizadas conjuntamente con el profesorado se observan en un buen número de casos, como introducen adaptaciones e innovaciones de las propuestas del programa CAAC. En algunos casos ciertamente las adaptaciones mantienen los principios del Programa CAAC para hablar de estructuras de actividad cooperativa, pero en otro casos reconvierten las actividades basadas en las propuestas del programa y las convierten en actividades que hemos denominado en otras ocasiones "pseudocooperativas". En aquellos asesoramientos en que se han utilizado las mismas dinámicas de cohesión y las mismas estructuras cooperativas simples que se proponía para llevar al aula con los niños y niñas o los jóvenes, para realizar actividades de aprendizaje los propios profesores, en las que el asesor podía señalar o intervenir en el trabajo entre los profesores

para remarcar los aspectos esenciales de la cooperación que se estaban desarrollando, aparecieron menos estructuras pseudo cooperativas

Del mismo modo, cuando en el asesoramiento se han desarrollado más tareas de reflexión sobre las prácticas implementadas en el aula, a partir de los Autoinformes individuales, en que el trabajo en ciclo o equipo del profesorado ha permitido analizar más las prácticas se han evitado más desarrollos pseudocooperativos y hemos encontrado más propuestas nuevas de estructuras cooperativas simples, algunas de las cuales se han podido incorporar al Programa CAAC.

- Las dificultades observadas en algunos casos para que algunos alumnos en una situación extrema de desventaja pudieran participar en las actividades cooperativas, cuando han sido abordadas en diferentes fases del asesoramiento, efectivamente han permitido generar adaptaciones de la actividad general para que todos los alumnos pudiesen participar. El análisis conjunto en equipos de profesores, el apoyo entre profesores para dar una respuesta a la dificultad del compañero y la aportación de propuestas en situaciones similares de otras aulas (en algún caso de otros centros), han sido estrategias muy útiles para hacer efectivamente del aprendizaje cooperativo una herramienta para la inclusión.

Estas reflexiones sobre los procesos de asesoramiento que, en buena parte, hemos realizado con los participantes durante la primera investigación, nos ha permitido identificar algunas condiciones que nos parecen especialmente relevantes para ayudar a promover prácticas educativas inclusivas consolidadas a partir del aprendizaje cooperativo y nos ha permitido reelaborar el proceso de asesoramiento como un proceso de apoyo a los centros para incorporar el aprendizaje cooperativo estructurado en tres etapas una etapa de introducción, una etapa de generalización y una etapa consolidación que se desarrollan en un período mínimo de 3 años. Este proceso se ha iniciado el curso 2009-10 y se continúa en la actualidad en algunos centros e institutos vinculados a los centros de profesores de la provincia de Albacete (CEP Albacete, CEP Hellin – Elche de la Sierra, CEP Almansa y CEP Casas Ibáñez) y a un importante conjunto de centros asesorados desde el Berritxegune de Lasarte-Orio y algunos centros del Berritxegune de Ortuella.

Algunos de los criterios importantes de este proceso son las siguientes:

- El proceso se inicia a partir del compromiso de los equipos directivos de los centros con la innovación, en un triple sentido: permitiendo la voluntariedad de participación del profesorado en el proceso, dando espacios de visualización de las prácticas desarrolladas por el profesorado implicado en mejora en los órganos de coordinación del centro, y con la participación directa en las mejoras de alguno de los miembros de los equipos directivos .

- La formación y participación en el desarrollo del asesoramiento de los asesores de los centros de profesores y la formación conjunta de estos asesores con los líderes educativos de los proyectos en los centros.
- El desarrollo a lo largo de todo el proceso, y aumento progresivo a medida que avanzan las etapas de la innovación, del apoyo entre profesores con diferentes niveles de experiencia en la innovación como estrategia fundamental para la generalización y consolidación de la innovación.
- La utilización de herramientas de comunicación electrónica para aumentar y dar mayor continuidad a los espacios y tiempos de cooperación y ayuda entre el profesorado.

Tomando como referencia estos criterios se definieron las tres etapas del proceso de incorporación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión de este modo.

La Etapa de Introducción de la innovación, se inicia a partir de la negociación parte de los asesores del primero de los criterios que acabamos de mencionar y se desarrolla a lo largo de un curso escolar. Se desarrolla siguiendo un itinerario similar al proceso de asesoramiento que describimos anteriormente, pero una parte importante de las sesiones proceso lo realizan los coordinadores de los proyectos de los centros, conjuntamente con los asesores y se apoyan en la puesta en común con los coordinadores de todos los centros de una zona y con unos Autoinformes más orientados a recoger y analizar las practiques desarrollas en términos de mejoras a introducir para nuevas aplicaciones.

La Etapa de Generalización se desarrolla a los largo de un segundo año en dos sentidos : la generalización de aula, en que cada profesor ha de generalizar las prácticas realizadas puntualmente en alguna unidad didáctica del área a todas las unidades del áreas y la introducción de estructuras cooperativas en algunas otras áreas, en el caso de educación infantil y primaria; la generalización de centro, que consiste en el acompañamiento a otro profesor del centro a una introducción de prácticas inclusivas apoyadas en el aprendizaje cooperativo desarrollan un proceso similar al que el desarrollo el curso anterior. Además supone la iniciación supone la

La Etapa de Consolidación se iniciaría en función del tiempo que necesite cada centro para alcanzar una cierta generalización. En esta etapa el objetivo es crear un proceso de práctica reflexiva continuada sobre el aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión, incorporado como una tarea del plan anual del centro, y por tanto autónoma del centro. Aquí la tarea asesora es un apoyo al equipo coordinador del aprendizaje cooperativo o a la estructuras del centro donde se desarrolla la coordinación de esta reflexión sobre la práctica.

Nuestra experiencia en los procesos de asesoramiento a los centros, entendido como proceso de apoyo a las innovaciones para la mejora de las prácticas

educativas para desarrollar prácticas inclusivas a partir de la estructuración cooperativa de la actividad de aprendizaje, quisiéramos en este momento llamar la atención sobre dos aspectos que nos parecen substanciales.

- Desde una perspectiva de la innovación en general quisiéramos destacar la necesidad de que en los procesos de investigación sobre los cambios y mejoras en las prácticas de aula y los centros se comprometan con los ritmos y las diferencias entre los centros y profesores. La convergencia entre los objetivos de investigación y los objetivos de mejoras de los centros y los instrumentos de investigación como herramienta útil para la generación y mantenimiento de los propios procesos de mejora en los centros para una educación más inclusiva, nos parece cada vez más imprescindible.

- Desde la perspectiva de los procesos de mejora para la incorporación del aprendizaje cooperativo en los centros parece difícil trasladar estas prácticas al aula si de alguna manera en los procesos de asesoramiento no se asientan en la construcción de las mejoras a partir de un trabajo cooperativo entre los profesores con diferentes posibilidades (por razones de convicción, de itinerario y de competencias profesionales) de incorporar estructuras cooperativas que faciliten la inclusión de los alumnos y entre centros que por razones de itinerario institucional, organización interna y contexto tienen diferencias importantes para desarrollar proyectos basados en el aprendizaje cooperativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

Ainscow, M., Bereford, J. Harris, A. Hopkins, D. y West, M. (2001) Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid : Narcea.

Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. Baelona :Octaedro.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós

Kagan, S. (1999). Cooperative Learning. San Clemente. Resources for Teachers, Inc.

Lago, J. R., y Onrubia, J. (2010). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Horsori. [publicado originalmente en catalán: Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa. Vic: Eumo, 2008].

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

Pujolas, P. Y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.

Slavin, R. E y Madden, N. (1998) Disseminating Success for All. Baltimore: John Hopkins Univ.

- 1 Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)



## Formación permanente del profesorado y coordinación interprofesional

*Marie-Noëlle Lázaro, mnoelle@ual.es y Gerardo Luis Santos Bocero.  
Universidad de Almería.*

La presente comunicación se enmarca en la primera fase de trabajo del Proyecto de Excelencia “*Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas*” (Junta de Andalucía, 2008/2012). Dicho Proyecto toma como punto de partida el aumento de recursos normativos y humanos que, dirigidos indirecta o directamente a la atención e inclusión de este alumnado, ha experimentado el sistema educativo andaluz en los últimos tiempos; siendo, por un lado, uno de sus aspectos más visibles la aparición y/o afianzamiento de nuevas figuras como los orientadores/as de centro, los mediadores/as interculturales, los maestros/as del Aula Temporal de Adaptación Lingüística, etc.; y por otro, la potenciación de programas de formación y/o asesoramiento específicos a cargo de los Centros de Profesorado. En suma, un contexto humano y profesional en el que se multiplican y acumulan las actuaciones y tareas a realizar, los profesionales que toman parte de ellas, así como las correspondientes funciones a desarrollar, haciendo necesarios unos sistemas de coordinación adecuados, cuyo funcionamiento y naturaleza son el objeto de estudio de este proyecto.

Entre los propósitos del mismo, está: analizar los procesos de formación permanente de los diferentes profesionales implicados en la atención diaria al alumnado de origen inmigrante, examinar los planes institucionales de actuación con el alumnado de origen inmigrante y los modelos pedagógicos que subyacen, e indagar el pensamiento profesional, las funciones y los procesos de coordinación interna de los diferentes profesionales que participan, de manera directa o indirecta, en la formación de estas chicas y chicos.

En este sentido, durante la primera fase de la investigación, una de las tareas principales ha sido analizar los documentos legislativos relacionados con los diferentes profesionales (docentes, orientadores/as, mediadores/as, asesores/as) y ámbitos (gestión, organización, formación) del sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma; siendo la comunicación que ahora presentamos fruto de esta labor de análisis de documentos: concretamente, de los relacionados con la formación permanente del profesorado. En dicho proceso, el criterio fundamental ha sido extraer y analizar aquella información recogida en ellos, relacionada con la coordinación entre las diferentes figuras e instituciones; un concepto el de ‘coordinación’, que podríamos definir como el “*concertar medios, esfuerzos, etc. para una acción común*” (RAE, 2008).

De este modo, nuestra comunicación va encaminada a abordar, dentro del contexto andaluz, la coordinación interprofesional en el campo de la formación permanente del profesorado. Un campo que en los últimos tiempos, sobre todo a partir de la década de los 80 -cuando comienzan a surgir los primeros Centros de Profesorado en España-, ha experimentado en nuestro país un interés creciente que se ha visto reflejado en la organización de numerosos debates, congresos o jornadas, así como en el desarrollo de una

amplia bibliografía al respecto (Imbernón, 1999). Han sido numerosos los trabajos, plasmados en artículos, libros, informes, que, en las últimas décadas, han abordado los diferentes ámbitos que componen los procesos de formación permanente por parte de los docentes, y se han interrogado por los factores esenciales de cara a su desarrollo futuro (Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco, 1999; Martínez Bonafé, 2005; Imbernón, 2007). Quizás aquel referido a la coordinación entre los diferentes profesionales y organismos implicados de una u otra forma en dichos procesos no ha sido uno de los más tratados, con excepciones como las de De la Orden (1982) -aunque centrándose sobre todo en el aspecto institucional, y en la formación inicial- o Arrimadas y Martín (1998) -cuyo objeto de estudio es la situación europea en su conjunto, y de nuevo focalizándose en el análisis de la labor institucional-.

Cabe decir que, aunque para el desarrollo del proyecto se han tenido en cuenta un mayor número de documentos legislativos, para el presente trabajo hemos decidido centrar nuestra atención en seis de ellos, debido a su importancia intrínseca así como a su potencialidad conceptual y, estando su orden ligado no al factor cronológico, sino al nivel de generalidad/concreción de los mismos. En primer lugar, las últimas Leyes de ámbito nacional y regional, respectivamente: la Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo) y la Ley de Educación de Andalucía (2007); en segundo lugar, dos documentos legislativos de ámbito andaluz focalizados en el desarrollo profesional docente: el II Plan de Formación Permanente del Profesorado (2002) y el Decreto por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (110/2003, 22 de abril); y por último, dos documentos referidos al Centro de Profesorado de la provincia a la que pertenece nuestra Universidad de Almería que son, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (2005) y el Plan de Actuación 2008/09 (2008). Durante las próximas páginas nos aproximamos a cada uno de ellos mediante una descripción general y el correspondiente análisis de sus aportaciones al concepto de coordinación interprofesional -especialmente, de aquella dirigida a la formación permanente del profesorado-, para finalizar con las principales conclusiones a las que ha dado lugar este proceso de análisis.

### **La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)**

Sucesora de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y alternativa del gobierno socialista a la Ley de Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 exhibe en su Preámbulo los siguientes principios básicos: proporcionar una educación da calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir dicho objetivo, y el compromiso con los objetivos educativos planteados desde la Unión Europea para los próximos años. En cuanto a los Títulos que la conforman, estos se articulan y desarrollan teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la ordenación de las enseñanzas, la equidad de la educación, (prestando atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo -n.e.e., alumnado con superdotación, de incorporación tardía- o a la compensación de desigualdades), las funciones y la formación del sector del

profesorado, la ordenación de los centros públicos, privados y concertados, la participación, autonomía y gobierno de los centros, la evaluación e inspección del sistema educativo y, finalmente, la dotación de recursos económicos.

Aunque no en relación directa con la formación permanente del profesorado, cabe hacer mención en primer lugar al segundo principio básico de esta Ley, ya mencionado en el párrafo anterior, y referente a la *“necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso”* [una educación de calidad para todos]. Aunque no se use la palabra ‘coordinación’, sí se hace mención a la necesaria colaboración, o *‘trabajo con otra u otras personas en la realización de una obra’* (RAE, 2008), entre profesorado, centros docentes o Administraciones educativas, estableciendo, aunque sea a un nivel muy general, un marco propicio para el desarrollo de procesos de actuación coordinados entre los profesionales y administraciones del sistema educativo, ya esté relacionado con el tema que aquí nos atañe, o con cualquier otro aspecto presente en la institución escolar. Ubicados en el Título Preliminar de la Ley, nos encontramos con el Capítulo IV, cuyo objeto de tratamiento es la cooperación entre las Administraciones educativas. Concretamente, en el artículo 8 podemos leer:

*“Las administraciones educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones (...) para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley”* (p. 9)

*“Las ofertas educativas dirigidas a personas en edad de escolarización obligatoria (...), así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la Administración educativa correspondiente”* (p. 9)

Mientras que el primer extracto es -como en el caso del segundo principio básico- una declaración de intenciones de carácter general, en el segundo nos encontramos con una referencia a la coordinación con la Administración en aquellas actuaciones que puedan tener “consecuencias en la educación de los niños y jóvenes”. Entre ellas podemos ubicar, evidentemente, la formación permanente del profesorado, cuyo fin esencial es potenciar el desarrollo profesional docente en pos de una mejor educación del alumnado. Será en el capítulo III de la LOE, el destinado a la Formación del Profesorado, donde nos encontremos con la referencia más concreta a la formación permanente del profesorado en cuestiones de coordinación interprofesional, aunque sea a la hora de explicitar aquellos aspectos relacionados con los centros educativos que los programas destinados a este ámbito deberán tener en cuenta a la hora de desarrollar sus procesos de formación dirigidos al sector docente: *“Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”* (p. 27); esto es, no refiriéndose tanto a las condiciones en que deberán desarrollarse las actuaciones al respecto -que es lo que aquí nos interesa-, como a los contenidos que éstas deberán potenciar en el profesorado.

## La Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007)

La que es, a día de hoy, la *“primera ley general de educación que promulga una comunidad autónoma”* en el panorama español, algo que subraya la Consejera de Educación en la introducción de la misma, tiene entre sus propósitos -una vez completado el primordial en los últimos tiempos la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años- potenciar una educación de mejor calidad para todas las generaciones, una mejor cualificación profesional, la existencia de un mayor número de titulaciones superiores, un mayor impulso a la educación a lo largo de la vida, y la incorporación de nuevas competencias y saberes en todos los procesos formativos. Por otro lado, está estructurada (aparte del Preliminar, donde se concretan los objetivos y principios de la LEA) en base a los siguientes Títulos y ámbitos del sistema educativo: la comunidad educativa, la ordenación de las diferentes enseñanzas, los principios para la equidad en educación, la organización y funcionamiento de los centros educativos, la descentralización y modernización de la Administración andaluza, la evaluación del sistema educativo, la cooperación de éste con otras administraciones y entidades y, un último, de carácter económico, referido al gasto público a realizar en educación.

El título VII de la Ley, dedicado a la cooperación de otras administraciones y entidades en la actuación del sistema educativo, no alberga demasiada información relacionada con la temática que aquí nos ocupa, sino más bien a sentar los principios que deben regir la cooperación entre la Administración educativa y las corporaciones locales, las universidades, las asociaciones de voluntariado, los medios de comunicación social, o las organizaciones empresariales y sindicales. Todo ello, en cuestiones de creación, mantenimiento y conservación de los centros docentes, realización de actividades y servicios complementarios, convenios de colaboración; etc. Sin embargo, en el apartado dedicado a la cooperación de la Administración con el conjunto de las universidades del territorio andaluz, sí se explicita que ambos entes cooperarán en *“aquellos aspectos que contribuyan a la mejora del sistema educativo, principalmente en los siguientes: a) enseñanza de personas adultas, b) realización de trabajos de investigación y evaluación educativa, c) acceso del alumnado a la educación superior”*, y finalmente, en la: *“d) formación inicial y permanente del profesorado”* (p. 142).

Anteriormente, señalábamos que uno de los Títulos de la presente Ley estaba referido a la Comunidad Educativa; en el mismo, se abordan las principales temáticas relacionadas con cada uno de los sectores que la conforman, entre los cuales se encuentra el profesorado. En el capítulo destinado a éste se estipulan, entre otras cosas, los elementos y factores que caracterizan la función pública docente, así como los principios que rigen los procesos de selección, provisión y adscripción de los profesores/as a la Administración educativa, los mecanismos de promoción, reconocimiento y valoración profesional de los docentes y, también los aspectos relativos a la formación inicial y permanente de estos últimos. En este apartado concreto, además de subrayarse que el propósito final y punto de mira de la formación permanente del profesorado debe situarse en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal/social, en promover el trabajo cooperativo como principio fundamental de la misma -a través de la

autoformación y formación en centros-, se insta, como en el Título VII, a la actuación conjunta entre la Administración educativa y las universidades en aquellos procesos relacionados con este ámbito, en los siguientes términos:

*“La Consejería competente en materia de educación promoverá la colaboración con las universidades y con otras instituciones públicas o privadas para desarrollar actuaciones en esta materia”* (p. 39)

## **II Plan de Formación Permanente del Profesorado (2002)**

Con el análisis de este II Plan, publicado por la Junta de Andalucía en 2002, entramos de lleno en el análisis de aquellos documentos referidos de forma específica a la formación permanente del profesorado. En su introducción, la Consejera señala que el propósito esencial del nuevo Plan es atender a la satisfacción y motivación del profesorado andaluz -*“factor decisivo de la calidad educativa”*-, ofreciendo con esta finalidad aquellos recursos y plataformas que puedan contribuir y potenciar que éste pueda dar respuesta a las demandas que la labor docente plantea en la actualidad. Dicho propósito se concretará en los siguientes objetivos: mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado -entre ellas la formación permanente del profesorado-; promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia; producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora; y por último, construir una verdadera comunidad de aprendizaje y educación. A su vez, el Plan explicitará una serie de Principios y Medidas dirigidas a desarrollar, en la práctica, este conjunto de intenciones.

En las primeras páginas del Plan, concretamente en el apartado de Introducción, se señala que para la implementación de las medidas que éste recoge, los Centros de Profesorado -establecidos como la piedra angular de la red de formación permanente- deberán fomentar el debate y potenciar el acercamiento al conjunto del profesorado, para a continuación añadir que, aparte de este requisito, será necesaria también la actuación conjunta de los diferentes servicios, agentes y figuras administrativas cuya labor, ya esté situada dentro o fuera del marco que supone el centro escolar, pueda estar relacionada directa o indirectamente con el ámbito de la formación permanente del sector docente: *“pero no olvidamos la importancia que tiene el desarrollo de la coordinación de los diferentes servicios (Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa, Departamentos de Orientación de los centros, asesores y asesoras de formación) para que este Plan sea efectivo”* (pp. 7-8). Cabe destacar a este respecto la utilización del término ‘coordinación’, a la hora de hablar de cómo deben desarrollarse las actuaciones destinadas al desarrollo profesional docente, lo cual supone un avance cualitativo respecto a los de ‘cooperación’, ‘actuación conjunta’, o el que podemos encontrar más habitualmente en este tipo de documentos legislativos: ‘colaboración’.

A lo largo del texto los conceptos de ‘coordinación’ y ‘formación permanente’ vuelven a confluir, si bien, la mayor parte del tiempo, refiriéndose no a cuáles son las condiciones en que deben desarrollar su trabajo los profesionales e instituciones implicados en la formación permanente del profesorado, sino a aquellos aspectos que ésta debe fomentar entre el sector

docente y la comunidad escolar en general: *“la dinámica de los centros no ha evolucionado significativamente hacia un modelo autónomo, cooperativo e innovador (...). Por ello el Plan de Formación debe poner especial énfasis en la formación de actitudes, habilidades y estrategias que estimulen y favorezcan la cooperación de los agentes implicados en la escuela”* (p. 24). Es al desgranar, en el sexto capítulo, las líneas de actuación y medidas que desde este II Plan se proponen para profundizar en las funciones de los Centros de Profesorado, cuando encontramos informaciones más centradas en la coordinación entre los profesionales que deben organizar y desarrollar las actuaciones relacionadas con los procesos de formación permanente del sector docente. Un ejemplo de ello es la creación de la figura del ‘profesor colaborador’. Esto es, la posibilidad de que profesores y profesoras -de reconocido prestigio- participen en tareas de asesoramiento junto a los miembros del CEP, aunque en este caso no quede explicitado qué tipo de relación interprofesional deberá darse entre ambos profesionales en el desarrollo de su labor de asesoramiento.

Entre esas mismas líneas de actuación destinadas a mejorar la red de formación que conforman los CEP, encontramos la siguiente medida: *“mejora de la coordinación de los Centros de Profesorado, con la inspección y los Equipos de Orientación Educativa, incluyendo esta actividad como función prioritaria de la Coordinación Provincial de Formación”*; en cierta medida, la referencia más concreta y explícita que hemos visto hasta el momento en relación a nuestro objeto de estudio. Por otro lado, la labor a realizar por dicha *“Coordinación Provincial de Formación”* será un tema en el que profundice en el texto que a continuación analizaremos, referido a la regulación del Sistema de Formación Permanente del Profesorado en Andalucía.

### **DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**

Inscrito, en su apartado introductorio, dentro de la política de la Junta de la Andalucía en pos de establecer la formación del profesorado como objeto de atención prioritaria debido a su naturaleza de *“instrumento fundamental al servicio de la calidad en la educación”*, el presente Decreto ejerce como prolongación del II Plan de Formación Permanente del Profesorado. En este contexto, su propósito es regular la estructura, organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, así como promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios. Bajo esta premisa, el documento se estructura en cinco Títulos, de los cuales los de mayor importancia por amplitud y contenido son, por un lado, el referido al propio Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado: explicando sus finalidades, estructura y planes, además de estipular el funcionamiento y tareas de su Coordinación General y Provincial, junto al de las Comisiones Asesoras; y por otro, el que trata sobre los Centros de Profesorado: profundizando en su régimen de funcionamiento, así como en sus órganos de gobierno y el personal de administración y servicios asignados a los mismos.

A lo largo del documento vuelve a plantearse la necesidad de potenciar la colaboración entre las diferentes Administraciones educativas y las instituciones universitarias, en lo que se refiere a aquellas cuestiones y actuaciones relacionadas con la formación permanente del profesorado. Concretamente, en el capítulo referido a la Coordinación General, se estipula que *“la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado realizará las siguientes actuaciones: (...) c) Colaborar con entidades e instituciones que promuevan la formación del profesorado, especialmente con las Universidades públicas andaluzas”* (p. 4). Asimismo, al especificar las funciones que deberá desempeñar el Coordinador/a Provincial de Formación -el cual, a su vez, tiene que ser designado por la Delegación Provincial correspondiente-, en un discurso casi idéntico al del anterior extracto, se establece como una de estas funciones el *“colaborar con entidades e instituciones que promuevan la formación del profesorado en el ámbito de la provincia, especialmente con las Universidades públicas andaluzas”* (p. 5). Otra de las tareas a desarrollar por este Coordinador/a Provincial nos remite a las -anteriormente citadas- medidas del II Plan de Formación Permanente para potenciar los Centros de Profesorado, donde ya se establecía la siguiente como una de sus funciones prioritarias:

*“Coordinar los Centros del Profesorado de su ámbito territorial con el Servicio Provincial de Inspección de Educación y con los Equipos de Orientación Educativa de la provincia”* (p. 5)

Un último aspecto a destacar de este Decreto, en relación a la coordinación entre profesionales e instituciones implicados en el desarrollo profesional del profesorado, es la estipulación de qué miembros deben integrar las diferentes Comisiones adscritas al Sistema Andaluz de Formación Permanente. A pesar de no especificar en qué condiciones se deberá desarrollar su labor conjunta, queda establecida la participación en ellas de un amplio abanico de profesionales del sistema educativo. En este sentido, en la Comisión Andaluza de Formación del Profesorado se incluyen, además de miembros de la Administración educativa -miembros de la Consejería y directores/as de CEP- o de las organizaciones sindicales, a un representante de las Asociaciones de Profesorado, de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y de las Universidades Públicas andaluzas. Por su parte, para las Comisiones Provinciales se añade, además, un representante de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia correspondiente. En cuanto a la organización de los propios Centros de Profesorado, siguiendo un planteamiento similar -pero excluyendo e incluyendo a diferentes miembros teniendo en cuenta su mayor cercanía respecto a los centros educativos-, en el artículo 19 se establece que participarán del Consejo de Centro de los mismos:

*“(...) [E]l director o directora del CEP (...): a) Dos Jefes o Jefas de Estudio de los centros docentes de la zona (...). b) un miembro de los Equipos de Orientación Educativa (...). c) cinco profesores o profesoras (...). d) Tres asesores o asesoras del Centro de Profesorado (...). e) Una persona de reconocido prestigio en el ámbito educativo (...). f) El subdirector o subdirectora del Centro (...)”* (p. 16)

## Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro de Profesorado de Almería (2005)

Llegamos ahora, tras el examen de dos Leyes de ámbito nacional y regional, así como de dos documentos promulgados por la Junta de Andalucía, al punto de mayor concreción en lo que se refiere a la política educativa relacionada con la formación permanente del profesorado: la organización, funcionamiento y desarrollo de tareas por parte de los Centros de Profesorado existentes en cada provincia andaluza. Habiendo empezado a funcionar a mediados de la década de 1980, en la actualidad los CEP suponen para el profesorado la máxima referencia en aquellas cuestiones relacionadas con su desarrollo profesional docente: asesoramiento en procesos formativos y auto-formativos, oferta de programas presenciales y virtuales de formación, etc. A su vez, en el plano legislativo, sirven como receptores de las iniciativas establecidas por las instancias superiores -nacionales o regionales-, y al mismo tiempo como responsables de la concreción y desarrollo de las mismas en su contexto local de actuación. Sus referentes más inmediatos son el II Plan de Formación Permanente del Profesorado y el Decreto que regula del Sistema de Formación Permanente, promulgados por la Junta de Andalucía: algo que queda reflejado tanto en el Preámbulo como en la Introducción del documento que ahora nos ocupa, el ROF del Centro de Profesorado de Almería (2005).

En todos los apartados iniciales que el texto dedica a establecer las finalidades, objetivos u funciones a desarrollar por el CEP o sus miembros, encontramos referencias -más o menos explícitas- a la colaboración, cooperación o coordinación con otras profesionales, organismos, instituciones, etc. De este modo, entre sus finalidades está el *“impulso del Centro de Profesorado como lugar de encuentro, físico y virtual, de apoyo e intercambio entre los distintos profesionales de la educación”* (p. 8); entre sus objetivos, el de *“implicar a otros sectores de la sociedad (...) y coordinar actividades con otros organismos e instituciones”* (p. 9); y dentro de sus funciones generales, destaca *“la colaboración con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación del profesorado y realizar propuestas en este sentido. Principalmente en aquellos temas en los que la coordinación entre instituciones sea fundamental”* [aunque no se estipulen cuáles serían estos últimos] (p. 10). Por otro lado, y aunque no esté relacionado directamente con el trabajo con otros profesionales o administraciones al margen del CEP, en el documento se subraya especialmente la necesidad de coordinación entre los propios asesores/as del Centro, tema al que llega a dedicar uno de sus artículos, referido a las medidas para *“potenciar la coordinación y asignación de tareas”*.

El Capítulo VI del ROF es incluso más interesante de cara a nuestro análisis de la coordinación interprofesional, ya que en él se establecen los tipos de *“relaciones externas”* que los miembros del CEP, en pos de la consecución de las finalidades y objetivos del propio Centro, pueden llegar a establecer con otros entes o agentes educativos. Mientras que las llamadas *“relaciones institucionales”* quedan relegadas a la competencia del director/a o en quien éste/a delegue, y las *“acciones relacionadas con el desarrollo del Plan [de Actuación]”* se refieren en buena medida a la interacción diaria con el profesorado de los centros escolares (en los procesos de formación o



asesoramiento, o con otros Centros de Profesorado), las denominadas “*relaciones de colaboración*” implican el contacto con otros organismos, instituciones, asociaciones y organizaciones al margen del CEP, quedándose estas últimas definidas también como aquellas que “*se establezcan con profesionales particulares en función de las necesidades de recursos técnicos y educativos para el desarrollo del Plan de Actuación y mejor funcionamiento del Centro de Profesorado*” (p. 30); eso sí, no explicitando en qué condiciones deberá o podrá establecerse el trabajo conjunto con estos otros profesionales, pero sí dando margen administrativo y legislativo para que éste pueda tener lugar.

### **Plan de Actuación 08/09 del Centro de Profesorado de Almería**

De carácter más práctico y concreto que el Reglamento de Organización y Funcionamiento, este documento tiene como objeto principal dar a conocer las actuaciones que se llevarán a cabo durante el curso académico correspondiente. Se estructura, entre otros, en los siguientes apartados: explicación del diagnóstico de las necesidades de formación de la zona, objetivos a cumplir durante dicho curso, relación concreta de actividades de formación para el profesorado, relación de actividades programadas para la formación del propio equipo de asesores/as del CEP, y distribución de tareas y responsabilidades del equipo asesor. Durante el desarrollo del mismo no encontramos referencias a la colaboración, cooperación o coordinación con otros profesionales o instituciones -exceptuando uno de sus objetivos, referido a la planificación conjunta de actividades formativas medioambientales con otros organismos competentes-. Sin embargo, en varios de sus apartados sí que vuelve a incidirse en la necesaria coordinación entre el Equipo de asesores/as y, en general, entre todos los miembros del Centro de Profesorado. Uno de los ejemplos al respecto, es la creación de equipos de apoyo especializados, cuya labor será coordinar al resto de compañeros/as en las actividades y procesos relacionados con determinadas temáticas. En ese mismo apartado se hace referencia también al nombramiento de un responsable de temáticas y planes para la coordinación con otros servicios, aunque sin especificar la naturaleza de los mismos -esto es, pudiendo referirse o no a la coordinación con agentes, o instituciones externas al Centro-.

### **A modo de conclusión**

La primera impresión resultante del análisis de los documentos legislativos relacionados directa o indirectamente con la formación permanente del profesorado, es el hecho de que el concepto de coordinación aparece frecuentemente como un *principio básico* a la hora de plantear la puesta en marcha de las diferentes iniciativas y políticas educativas al respecto, así como las condiciones en que las diferentes instituciones y organismos deberán implementar sus actuaciones destinadas al desarrollo de las mismas; algo que sin embargo no ocurre en los apartados cuyos ámbitos de tratamiento se caracterizan por un mayor cercanía a la práctica diaria en los centros, o en otras palabras, aquellos focalizados en las tareas o funciones a desarrollar por parte de los diferentes profesionales presentes en el panorama educativo.

Cabe señalar, por un lado, que no siempre se opta por el término que aquí nos ocupa -y que definíamos, al principio, como el “concertar medios, esfuerzos, etc. para una acción común”-, existiendo una amplia serie de *sinónimos* utilizados cuando se trata de sentar las bases para este trabajo conjunto: colaboración, cooperación, participación, etc., y por otro, que la sensación de que la utilización de dichos términos no se produce siempre de manera deliberada. No se especifica en cada momento qué características definen al mismo -algo que puede ser comprensible por la generalidad y amplitud de estos documentos-, y por tanto reflejando un cierto grado de *ambigüedad* a la hora de ponderar qué tipo de interacción puede o debería llegar a desarrollarse entre las diferentes entidades implicadas en el sistema.

En este contexto de interacción supra organizacional ocupa un lugar importante la *cooperación o colaboración con las Universidades andaluzas* por parte de las diferentes Administraciones educativas, un aspecto que se subraya en buena parte de los documentos -sobre todo en los apartados que se refieren a la puesta en marcha de propuestas o procesos de formación docente- pero que en ningún momento adopta el término de “coordinación” en su desarrollo discursivo, por lo que de nuevo no queda claro qué características deben definir o en qué términos deben desarrollarse dichas actuaciones conjuntas. Asimismo, se habla en todo momento de relaciones entre administraciones e instituciones, sin que se haga referencia en ningún momento a los profesionales educativos que aquellas engloban y a qué tipo de interrelación deberían mantener estos en dicha situación de cooperación/colaboración.

Todo ello no quiere decir que en los documentos examinados no se hagan referencias concretas a la coordinación -o al menos colaboración o cooperación- interprofesional en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Hemos comprobado cómo, por ejemplo, en el II Plan de Formación (2002) se recoge explícitamente la necesidad de mejorar la coordinación entre los Centros de Profesorado de cada provincia, con los servicios de la Inspección Educativa y los Equipos de Orientación Educativa de la zona de actuación y, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del CEP de Almería (2005) cómo están estipulados los diferentes sistemas de relación con los agentes externos, incluyendo la colaboración con otros profesionales cuya actuación ordinaria se desarrolle fuera del Centro. Sin embargo, en ambos casos la coordinación o colaboración interprofesional queda establecida como un concepto ajeno al discurso, esto es, no entrando a definir las características del mismo, ni estableciendo las condiciones que ayudarían a sustentar y guiar su desarrollo en la práctica.

## Bibliografía

ARRIMADAS GÓMEZ, I. y MARTÍN RAMOS, A.I. (1998): “Instituciones y organismos de coordinación de la formación permanente del profesorado de enseñanza primaria en los países europeos”. En *Tendencias pedagógicas, Nº Extra 2: 25 años de Magisterio en la Universidad*.

CEP DE ALMERÍA (2005): *Reglamento de Organización y Funcionamiento*.

CEP DE ALMERÍA (2008): *Plan de Actuación 2008/2009*.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1982): "Integración institucional en la formación del profesorado". En *Revista de Educación*, nº 269.

DECRETO por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (110/2003, 22 de abril)

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

**LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.**

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): "¿Hacia dónde va la formación permanente del profesorado?". En *Andalucía Educativa*, nº 52.

IMBERNÓN, F. (1999): "De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado Española". En PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUIZ y ANGULO RASCO (ed.): *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2002): *II Plan de Formación Permanente del Profesorado*.

IMBERNÓN, F. (2007): *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.

PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUIZ y ANGULO RASCO (ed.) (1999): *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

## “Materiales didácticos para educar a niñas y niños más libres: más allá de los libros de texto sexistas”

Nieves Ledesma Marín, Universitat de València

nieves.ledesma@uv.es

Es un hecho constatado que los libros de texto son los materiales curriculares más utilizados en las aulas de nuestro país a pesar de que, desde hace ya varias décadas, numerosas investigaciones nacionales e internacionales revelan que en ellos subyacen numerosos sesgos sexistas<sup>19</sup>. Sesgos que no son fáciles de apreciar porque los hemos naturalizado y nos pasan desapercibidos en la cultura hegemónica machista en la que vivimos. Tal como decía el antropólogo Kluckhohn: “*el pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua*”.

De manera que estos recursos didácticos hegemónicos están ofreciendo, a los niños y niñas que estudian con ellos, un imaginario social y un currículum androcéntrico donde se infrarrepresentan e infravaloran las aportaciones de las mujeres en la historia y en la producción del saber, un currículum donde se enfatizan los aprendizajes académicos y se obvia la conexión de éstos con su vida cotidiana para entenderla mejor, un currículum donde se relega la educación afectiva y los saberes asociados al cuidado, al amor, a las relaciones humanas y a la convivencia, ... En definitiva, un currículum que está influyendo en las subjetividades infantiles desde

---

<sup>19</sup> AAVV. 2000. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer; ABU NASR, Julinda et al. 1983. *Identification and elimination of sex stereotypes in and from school textbooks; Some suggestions for action in the Arab world*. Paris: Unesco; BISARIA, Sarojoni. 1983. *Identification and elimination of negative sex stereotypes in and from educational programmes and textbooks; Some suggestions for action in Asia and the Pacific*. Paris: Unesco; BLANCO, Nieves. 2000. *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla: Junta de Andalucía; COMISIÓN NACIONAL DE ZAMBIA PARA LA UNESCO. 1984. *L'homme et la femme dans les manuels scolaires. Étude nationale sur les préjugés sexistes dans les manuels des écoles primaires et secondaires (1<sup>er</sup> cycle) de Zambie et leurs implications pour l'enseignement dans ce pays*. Paris: Unesco ; COMISIÓN PERUANA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO. 1983. *L'image de la femme et de l'homme dans les livres scolaires péruviens*. Paris: Unesco; FEDERACIÓN INTERNACIONAL SINDICAL DE LA ENSEÑANZA - SECCIÓN FRANCESA. 1983. *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les livres pour enfants en France*. Paris: Unesco; MINISTERIO DE LA IGLESIA Y DE LA EDUCACIÓN DE NORUEGA. 1983. *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants en Noruège*. Paris: Unesco; MORENO, Amparo. 1986. *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal; RODRIGUEZ, Carmen. 2005. *Ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila; SUBIRATS, Marina y GARCIA, Maribel. 1993. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

posicionamientos estereotipados y limitadores; teniendo en cuenta que, además, los libros de texto incorporan sesgos racistas, clasistas, anti-ecológicos, ..., tal como señalan algunos autores y autoras.<sup>20</sup>

Ahora bien, hoy en día, el profesorado puede disponer de otros materiales didácticos (distintos de los libros de texto tradicionales) que diferentes personas, colectivos e instituciones llevan elaborando desde hace algunos años y que pueden posibilitar la construcción de subjetividades infantiles (juveniles y adultas) más libres, más críticas, más justas y solidarias. Algunos de estos materiales didácticos alternativos que permiten la integración curricular de la perspectiva de género en las aulas, han sido editados exclusivamente en soporte impreso<sup>21</sup>, pero otros son recursos disponibles en la web 2.0 (la gran biblioteca virtual que es actualmente internet) conformada solidariamente con el trabajo de muchas personas. Son materiales digitales abiertos a los que es posible acceder sencilla y gratuitamente desde cualquier lugar y momento si se dispone de un ordenador y de una conexión a internet.

Creemos que no es preciso que el profesorado esté constantemente diseñando materiales didácticos desde cero (“inventando la rueda”) sino que es posible partir de lo que otras personas ya han elaborado, y que nos ofrecen generosamente a través de internet, seleccionando aquéllos que más se adecúen a las experiencias de aprendizaje que se desee posibilitar y modificarlos adaptándolos a las necesidades de nuestro alumnado; más aún, teniendo en cuenta el escaso tiempo de que dispone el profesorado (de educación infantil y primaria) en su jornada laboral para la preparación de su docencia. Por ello, consideramos que es fundamental que el profesorado conozca una amplia diversidad de materiales didácticos y, aprovechando las potencialidades de la tecnología actual, rentabilizar y ampliar el potencial impacto social de los buenos recursos existentes en internet, ahorrando tiempos de trabajo y de búsqueda de materiales por parte del profesorado.

Dado que la rica variedad de materiales disponibles en internet puede desorientar y desbordar al profesorado en su búsqueda por este laberinto

---

<sup>20</sup> CALVO, Rosa (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa; ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2005). “Libros de texto para rematar el planeta”. Extraído de internet: <http://www.consumehastamorir.com>; fecha: 19/10/2005; AAVV (1990). *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Cruz Roja Española; MARTIN Gema, VALLE Begoña y LOPEZ M<sup>a</sup> Angeles (1996). *El Islam y el Mundo Arabe: guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

<sup>21</sup> GONZALEZ VIGIL, Rosario. (2001). *Matemáticas transversales* (Primaria). Granada: Grupo Editorial Universitario; MONTOYA M<sup>a</sup> Milagros y DE DIEGO Maxi (1998). *Programa de diversificación curricular. Ambito sociolingüístico* (2º ESO). Madrid: De la Torre; CABA Angels, CASANOVA Mercedes, EDO Pepa e HIDALGO Encarna (2001). *El siglo XX en primera persona*. (Ciencias Sociales, 4º ESO). Barcelona: Octaedro; GONZALEZ, Amalia (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía*. (Filosofía, 2º Bachillerato). Barcelona: Octaedro; HIDALGO Encarna, JULIANO Dolores, ROSET Montserrat y CABA Angels (2009). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

virtual, hemos considerado la conveniencia de rastrear, inventariar y analizar algunos de los múltiples recursos didácticos digitales abiertos ubicados en la red que pueden facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la educación. A continuación presentamos el trabajo de investigación que hemos realizado y que ha sido financiado por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana y por el Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea de la Universitat de València.<sup>22</sup>

En una primera fase del trabajo, tras revisar bibliografía diversa sobre coeducación, elaboramos un amplio listado de descriptores temáticos para poder realizar con ellos una extensa búsqueda de posibles materiales que permitieran integrar educativamente esta temática. Finalmente este listado abarcó los siguientes descriptores temáticos:

- *Feminismos (teorías y discursos feministas; colectivos feministas; luchas feministas y resistencias al sexismo; 8 de marzo; 25 de noviembre; otras masculinidades libres de sexismo; “grandes” mujeres feministas; ...)*
- *Injusticias y discriminaciones sexistas (negación y violación de derechos; roles y estereotipos sexistas en juguetes y juegos, en los medios de comunicación de masas, ...)*
- *Conquistas feministas y propuestas para superar el sexismo (igualdad de derechos y de oportunidades; políticas de igualdad; valoración de saberes y de aportaciones de las mujeres; modelos positivos para generar subjetividades más libres, ..)*
- *Visibilidad de las mujeres en la historia tanto en el ámbito público (en la ciencia, en el deporte, en el arte, en la gestión y participación política, ...) como en el ámbito privado (como motor y argamasa en la familia, sus fortalezas y recursos frente a las adversidades, ...)*
- *Las familias, la maternidad, la paternidad, la corresponsabilidad doméstica, ...*
- *Educación afectiva-emocional (autoestima; empatía; asertividad; autonomía; cuidado; reconocimiento y autorregulación de las emociones; ...)*

---

<sup>22</sup> El grupo de investigación, dirigido por Nieves Ledesma (Universitat de València), ha estado conformado por: Mara Alemany (maestra de Primaria), Nere Amenabar (Universidad del País Vasco-EHU), Clara Arbiol (Universitat de València), Eduardo Fernández (Universidad de Valladolid), Susana García (profesora de secundaria), Silvia Lozano (maestra de Primaria), Javier Monzón (Universidad del País Vasco), Laura Rayón (Universidad de Alcalá), Ana Romero (maestra de Infantil) y Ana Segarra (maestra de Primaria). Y ha contado también con la colaboración en la parte técnica del diseño de la base de datos con Rakel Pascual (profesora de Secundaria)

- *Resolución pacífica de conflictos*
- *Prevención específica de la violencia de género*
- *Relaciones amorosas de pareja (deconstrucción del mito del “amor romántico”, ...)*
- *Educación sexual y orientación sexual*
- *Orientación profesional y personal*
- *Lenguaje no sexista*
- *Relación educativa (confianza, escucha, vínculos, autoridad versus autoritarismo, ...)*
- *Organización educativa no sexista en los materiales curriculares, en la comunicación oficial de los centros educativos, en la distribución de espacios escolares, ...*
- *Formación de profesionales (de la educación, de la salud, ...) y de la persona responsable de igualdad en los centros educativos*
- *Género y salud, género y deporte, género y ocio, género y discapacidad, género e inmigración, género e interculturalidad, género y urbanismo, género y conflictos bélicos, género y desarrollo, género y ecología, género y religión, género y objetivos del milenio, ...*

Paralelamente fuimos diseñando otros campos que finalmente se incluyeron en la base de datos, teniendo en cuenta que la futura búsqueda de materiales por diferentes usuarios y usuarias podría responder a muy distintos criterios:

- *DATOS GENERALES: Nombre del material; Autoría; Idioma; Tipo de material; Dirección web donde se ubica; Última fecha de consulta de la web; Entidad difusora y/o promotora del material; Referencia bibliográfica completa del material; Imagen de la portada del material*
- *DATOS DIDÁCTICOS: Público a quien se dirige el material (profesorado, alumnado, familias, ...); Resumen-índice de lo que contiene el material; Escenario educativo al que está dirigido en el ámbito de la educación reglada (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universidad) o en el ámbito de la educación social (familias, atención de mujeres víctimas de la violencia de género, educación de personas adultas, animación sociocultural, educación en el tiempo libre, asociaciones de mujeres, ...); Edad del alumnado al que se dirige; Área/s curricular/es en las que se centra el material (Ciencias de la Naturaleza, Física, Química, Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y los*

*Derechos Humanos, Educación Artística, Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera, Tutoría, Filosofía, Transversales, ...)*

Combinando los descriptores temáticos que hemos señalado previamente, en la fase de rastreo de materiales localizamos 325 recursos en internet. Tras analizar los materiales coeducativos inventariados algunas de las conclusiones generales que hemos extraído son las siguientes:

Hemos encontrado muchísimos materiales coeducativos ubicados en la red; los cuales, obviamente difieren mucho en cuanto a calidad. Algunos materiales incorporan actividades en las que simplemente se plantea la búsqueda de fechas y datos históricos (como sucede, por ejemplo, en algunas webquests sobre la ciencia y las mujeres), en cambio otros recursos didácticos relacionan los asuntos a estudiar con las experiencias cotidianas del alumnado permitiéndoles pensar sus vidas y sus subjetividades desde una perspectiva de género; ahora bien, estos últimos son los menos habituales.

Los materiales localizados han sido elaborados por diversas personas, colectivos e instituciones: administraciones públicas (instituto de la mujer estatal y autonómicos, consejerías de educación autonómicas, ayuntamientos, consejos de la juventud,...), profesoras y profesores, ONGs (Amnistía Internacional, Manos Unidas, Intermón Oxfam, Entreculturas, Médicos sin Fronteras, ...), colectivos de gays y lesbianas, sindicatos de profesionales de la enseñanza, asociaciones de hombres por la igualdad, asociaciones de madres y padres de alumnos/as, UNICEF, etc. Y mayoritariamente son materiales de autoría femenina.

Son materiales que posibilitan la incorporación curricular de la perspectiva de género en múltiples temáticas desde diferentes formatos (propuestas didácticas, cuentos, webquests, ...) y en diferentes niveles educativos. Aunque la mayoría de los recursos localizados han sido diseñados para ser utilizados, sobre todo, en algunas materias académicas relacionadas con las Humanidades como Lengua, Conocimiento del Medio y para trabajar en Tutorías. Y están orientados fundamentalmente para los niveles educativos de Primaria y Secundaria. No hemos encontrado apenas recursos didácticos dirigidos a personas adultas o para ser utilizados en espacios educativos no escolares.

Es relevante señalar que hemos localizado muy pocos materiales que planteen el estudio de "otras masculinidades" más libres, dándonos la sensación de que la mayoría de los materiales se dirigen a chicas (o mujeres víctimas de agresiones) o a un grupo asexuado (profesorado, familias, alumnado).

En algunas temáticas (como urbanismo, discapacidad, deporte, arte, ...) apenas hemos encontrado materiales específicamente didácticos, aunque sí hemos hallado investigaciones y ensayos sobre estos temas. A pesar de que existen interesantes ensayos e investigaciones sobre género, éstos lamentablemente no influyen en los materiales didácticos. Cuando no es



complicado trasladar a los recursos educativos los análisis o discursos contruidos en la academia para ayudar a evidenciar y a superar el sexismo y a construirnos más libremente como hombres y como mujeres. Por ejemplo, algunas ideas que se incluyen en algunos textos sobre la perspectiva de género en el urbanismo<sup>23</sup> podrían ser tenidas en cuenta por el profesorado de educación infantil o primaria (al plantear en su aula el estudio del tema “mi barrio, mi ciudad”) o por el profesorado de educación secundaria o de educación de personas adultas. Por ello, consideramos que sería una buena estrategia incorporar en los materiales didácticos los saberes que se están generando en los estudios feministas en las diferentes áreas de conocimiento para enriquecer y mejorar la incorporación de la perspectiva de género en cualquier área temática y nivel educativo (desde educación infantil hasta educación universitaria y educación social; de manera que los saberes científicos elaborados en escenarios universitarios “salgan” y puedan ser conocidos por la sociedad civil que no lee nuestros ensayos ni nuestros informes de investigación. Siendo la educación reglada (y la no reglada) un excelente escenario para difundir estos nuevos discursos, que unas y otros vamos creando.

También hemos detectado que muchos materiales se centran en evidenciar injusticias y discriminaciones sexistas y no tanto en mostrar modelos positivos reales que superen el sexismo (en contextos escolares, familiares, laborales, ...), ni tampoco explican que las conquistas alcanzadas en las cuestiones de género están sostenidas por luchas feministas que han sido germen de políticas públicas y de cambios culturales. Igualmente hemos descubierto que, existiendo materiales que visibilizan las aportaciones de las mujeres en el ámbito público (por ejemplo, aquéllos que hablan de las “grandes” mujeres en la ciencia, en la política pública, ...), en muy pocos se reconoce el valor social e histórico del trabajo en ámbitos privados que se ocupa del cuidado de las personas y del hogar; realizado habitualmente por mujeres y de suma importancia para el sostenimiento de la vida. Muchos materiales localizados están orientados a la prevención de la violencia de género en contextos ajenos al aula y para tiempos futuros, afectando básicamente al ámbito cognitivo pero no tanto al afectivo, al estar desligados de sus experiencias de vida. En su lugar, hemos encontrado pocas referencias al análisis de las relaciones vividas en la propia escuela o en contextos cotidianos y actuales del alumnado que puedan ayudarle en el aquí y ahora a repensarse y reconstruirse emocionalmente.

Los enfoques que predominan en los materiales localizados son el feminismo liberal y el feminismo de la igualdad. En muchos de los materiales localizados se reivindican o reconocen los derechos que tenemos los hombres y las mujeres pero son muy escasos los materiales enfocados desde el feminismo de la diferencia, desde lo que significa ser dos sexos en este mundo

---

<sup>23</sup> SANCHEZ DE MADARIAGA, Ines. 2004. *Urbanismo desde la perspectiva de género*. Instituto Andaluz de la Mujer (Descargable en <http://www.generourban.org/Documentos/98.pdf>); ROMAN, Marta y VELAZQUEZ, Isabel. 2008. *Guía de Urbanismo con perspectiva de género*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. (Descargable en [http://imrm.es/UPLOAD/DOCUMENTO/guia\\_urbanismo.pdf](http://imrm.es/UPLOAD/DOCUMENTO/guia_urbanismo.pdf))

(ser hombres y ser mujeres), desde la valoración de los “saberes femeninos” ligados a la vida y relacionados con el cuidado, el amor y las relaciones. Y, prácticamente, son inexistentes los materiales planteados desde el feminismo socialista o el feminismo radical. No hemos encontrado ningún material que trate la relación entre patriarcado y capitalismo incorporando una visión de crítica o análisis del sistema capitalista, ni que entrelace el género con otras variables como: clase, etnia, región de origen, ...

Somos conscientes de que disponer de nuevos recursos didácticos no mejora automáticamente la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en las aulas ni el pensamiento profesional del profesorado pero consideramos que conocer la existencia de una amplia gama de materiales didácticos coeducativos puede abrir caminos si consigue motivar al profesorado a que incorpore la perspectiva de género en educación al facilitarle algunos recursos específicos y al mostrarle posibles temas a estudiar (como posibilita la base de datos que hemos elaborado). Puede abrir caminos si ayuda al profesorado a analizar el sexismo en el curriculum o en los libros de texto o si le aporta criterios para seleccionar otros materiales no sexistas (cuentos, juegos, ...) o si le señala otras miradas o prioridades (como el cuidado de la relación educativa entre profesorado y alumnado o la necesidad de relacionar saber y vida, o de aprender y formar en primera persona, ...), etc.

Nuestro trabajo consideramos que puede ser de utilidad para profesionales de la enseñanza (reglada y no reglada) así como para las familias, ... También creemos que puede ser aprovechado en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado al ofrecer una amplia gama ordenada de materiales didácticos coeducativos y al posibilitar reflexionar, con ejemplos concretos en la mano, sobre la idoneidad y relevancia de unos u otros materiales didácticos desde los enfoques educativos que consideremos más adecuados. Igualmente puede ser útil para las instancias que editan o dinamizan el diseño de materiales curriculares con perspectiva de género (editoriales, administraciones públicas, ...) para que promuevan la elaboración de materiales coeducativos en los ámbitos detectados como deficitarios (algunas áreas curriculares –matemáticas, música, ...-, algunos niveles educativos –formación profesional, universidad, educación de personas adultas, ...-, algunos enfoques feministas, ...).

Para conocer más datos sobre esta investigación puede acudir al libro que será próximamente editado por el Servicio de Publicaciones de la Universitat de València en el que se presentan más detalladamente los resultados de esta investigación así como en la base de datos que será colgada en breve en una página web.

## “Materiales didácticos para educar a niñas y niños más libres: más allá de los libros de texto sexistas”

Nieves Ledesma Marín, Universitat de València

nieves.ledesma@uv.es

Javier Monzón González, Universidad del País Vasco

javier.monzon@ehu.es

Es un hecho constatado que los libros de texto son los materiales curriculares más utilizados en las aulas de nuestro país a pesar de que, desde hace ya varias décadas, numerosas investigaciones nacionales e internacionales revelan que en ellos subyacen numerosos sesgos sexistas<sup>24</sup>. Sesgos que no son fáciles de apreciar porque los hemos naturalizado y nos pasan desapercibidos en la cultura hegemónica machista en la que vivimos. Tal como decía el antropólogo Kluckhohn: “*el pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua*”.

De manera que estos recursos didácticos hegemónicos están ofreciendo, a los niños y niñas que estudian con ellos, un imaginario social y un currículum androcéntrico donde se infrarrepresentan e infravaloran las aportaciones de las mujeres en la historia y en la producción del saber, un currículum donde se enfatizan los aprendizajes académicos y se obvia la conexión de éstos con su vida cotidiana para entenderla mejor, un currículum donde se relega la educación afectiva y los saberes asociados al cuidado, al amor, a las relaciones humanas y a la convivencia, ... En definitiva, un currículum que está influyendo en las subjetividades infantiles desde posicionamientos estereotipados y limitadores; teniendo en cuenta que,

---

<sup>24</sup> AAVV. 2000. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer; ABU NASR, Julinda et al. 1983. *Identification and elimination of sex stereotypes in and from school textbooks; Some suggestions for action in the Arab world*. Paris: Unesco; BISARIA, Sarojoni. 1983. *Identification and elimination of negative sex stereotypes in and from educational programmes and textbooks; Some suggestions for action in Asia and the Pacific*. Paris: Unesco; BLANCO, Nieves. 2000. *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla: Junta de Andalucía; COMISIÓN NACIONAL DE ZAMBIA PARA LA UNESCO. 1984. *L’homme et la femme dans les manuels scolaires. Étude nationale sur les préjugés sexistes dans les manuels des écoles primaires et secondaires (1<sup>er</sup> cycle) de Zambie et leurs implications pour l’enseignement dans ce pays*. Paris: Unesco ; COMISIÓN PERUANA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO. 1983. *L’image de la femme et de l’homme dans les livres scolaires péruviens*. Paris: Unesco; FEDERACIÓN INTERNACIONAL SINDICAL DE LA ENSEÑANZA - SECCIÓN FRANCESA. 1983. *Étude sur l’image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les livres pour enfants en France*. Paris: Unesco; MINISTERIO DE LA IGLESIA Y DE LA EDUCACIÓN DE NORUEGA. 1983. *Étude sur l’image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants en Noruège*. Paris: Unesco; MORENO, Amparo. 1986. *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal; RODRIGUEZ, Carmen. 2005. *Ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila; SUBIRATS, Marina y GARCIA, Maribel. 1993. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

además, los libros de texto incorporan sesgos racistas, clasistas, anti-ecológicos, ..., tal como señalan algunos autores y autoras.<sup>25</sup>

Ahora bien, hoy en día, el profesorado puede disponer de otros materiales didácticos (distintos de los libros de texto tradicionales) que diferentes personas, colectivos e instituciones llevan elaborando desde hace algunos años y que pueden posibilitar la construcción de subjetividades infantiles (juveniles y adultas) más libres, más críticas, más justas y solidarias. Algunos de estos materiales didácticos alternativos que permiten la integración curricular de la perspectiva de género en las aulas, han sido editados exclusivamente en soporte impreso<sup>26</sup>, pero otros son recursos disponibles en la web 2.0 (la gran biblioteca virtual que es actualmente internet) conformada solidariamente con el trabajo de muchas personas. Son materiales digitales abiertos a los que es posible acceder sencilla y gratuitamente desde cualquier lugar y momento si se dispone de un ordenador y de una conexión a internet.

Creemos que no es preciso que el profesorado esté constantemente diseñando materiales didácticos desde cero (“inventando la rueda”) sino que es posible partir de lo que otras personas ya han elaborado, y que nos ofrecen generosamente a través de internet, seleccionando aquéllos que más se adecúen a las experiencias de aprendizaje que se desee posibilitar y modificarlos adaptándolos a las necesidades de nuestro alumnado; más aún, teniendo en cuenta el escaso tiempo de que dispone el profesorado (de educación infantil y primaria) en su jornada laboral para la preparación de su docencia. Por ello, consideramos que es fundamental que el profesorado conozca una amplia diversidad de materiales didácticos y, aprovechando las potencialidades de la tecnología actual, rentabilizar y ampliar el potencial impacto social de los buenos recursos existentes en internet, ahorrando tiempos de trabajo y de búsqueda de materiales por parte del profesorado.

Dado que la rica variedad de materiales disponibles en internet puede desorientar y desbordar al profesorado en su búsqueda por este laberinto

---

<sup>25</sup> CALVO, Rosa (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa; ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2005). “Libros de texto para rematar el planeta”. Extraído de internet: <http://www.consumehastamorrir.com>; fecha: 19/10/2005; AAVV (1990). *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Cruz Roja Española; MARTIN Gema, VALLE Begoña y LOPEZ M<sup>a</sup> Angeles (1996). *El Islam y el Mundo Árabe: guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

<sup>26</sup> GONZALEZ VIGIL, Rosario. (2001). *Matemáticas transversales* (Primaria). Granada: Grupo Editorial Universitario; MONTOYA M<sup>a</sup> Milagros y DE DIEGO Maxi (1998). *Programa de diversificación curricular. Ambito sociolingüístico* (2º ESO). Madrid: De la Torre; CABA Angels, CASANOVA Mercedes, EDO Pepa e HIDALGO Encarna (2001). *El siglo XX en primera persona*. (Ciencias Sociales, 4º ESO). Barcelona: Octaedro; GONZALEZ, Amalia (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía*. (Filosofía, 2º Bachillerato). Barcelona: Octaedro; HIDALGO Encarna, JULIANO Dolores, ROSET Montserrat y CABA Angels (2009). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

virtual, hemos considerado la conveniencia de rastrear, inventariar y analizar algunos de los múltiples recursos didácticos digitales abiertos ubicados en la red que pueden facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la educación. A continuación presentamos el trabajo de investigación que hemos realizado y que ha sido financiado por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana y por el Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea de la Universitat de València.<sup>27</sup>

En una primera fase del trabajo, tras revisar bibliografía diversa sobre coeducación, elaboramos un amplio listado de descriptores temáticos para poder realizar con ellos una extensa búsqueda de posibles materiales que permitieran integrar educativamente esta temática. Finalmente este listado abarcó los siguientes descriptores temáticos:

- *Feminismos (teorías y discursos feministas; colectivos feministas; luchas feministas y resistencias al sexismo; 8 de marzo; 25 de noviembre; otras masculinidades libres de sexismo; “grandes” mujeres feministas; ...)*
- *Injusticias y discriminaciones sexistas (negación y violación de derechos; roles y estereotipos sexistas en juguetes y juegos, en los medios de comunicación de masas, ...)*
- *Conquistas feministas y propuestas para superar el sexismo (igualdad de derechos y de oportunidades; políticas de igualdad; valoración de saberes y de aportaciones de las mujeres; modelos positivos para generar subjetividades más libres, ..)*
- *Visibilidad de las mujeres en la historia tanto en el ámbito público (en la ciencia, en el deporte, en el arte, en la gestión y participación política, ...) como en el ámbito privado (como motor y argamasa en la familia, sus fortalezas y recursos frente a las adversidades, ...)*
- *Las familias, la maternidad, la paternidad, la corresponsabilidad doméstica, ...*
- *Educación afectiva-emocional (autoestima; empatía; asertividad; autonomía; cuidado; reconocimiento y autorregulación de las emociones; ...)*
- *Resolución pacífica de conflictos*

---

<sup>27</sup> El grupo de investigación, dirigido por Nieves Ledesma (Universitat de València), ha estado conformado por: Mara Alemany (maestra de Primaria), Nere Amenabar (Universidad del País Vasco-EHU), Clara Arbiol (Universitat de València), Eduardo Fernández (Universidad de Valladolid), Susana García (profesora de secundaria), Silvia Lozano (maestra de Primaria), Javier Monzón (Universidad del País Vasco), Laura Rayón (Universidad de Alcalá), Ana Romero (maestra de Infantil) y Ana Segarra (maestra de Primaria). Y ha contado también con la colaboración en la parte técnica del diseño de la base de datos con Rakel Pascual (profesora de Secundaria)

- *Prevención específica de la violencia de género*
- *Relaciones amorosas de pareja (deconstrucción del mito del “amor romántico”, ...)*
- *Educación sexual y orientación sexual*
- *Orientación profesional y personal*
- *Lenguaje no sexista*
- *Relación educativa (confianza, escucha, vínculos, autoridad versus autoritarismo, ...)*
- *Organización educativa no sexista en los materiales curriculares, en la comunicación oficial de los centros educativos, en la distribución de espacios escolares, ...*
- *Formación de profesionales (de la educación, de la salud, ...) y de la persona responsable de igualdad en los centros educativos*
- *Género y salud, género y deporte, género y ocio, género y discapacidad, género e inmigración, género e interculturalidad, género y urbanismo, género y conflictos bélicos, género y desarrollo, género y ecología, género y religión, género y objetivos del milenio, ...*

Paralelamente fuimos diseñando otros campos que finalmente se incluyeron en la base de datos, teniendo en cuenta que la futura búsqueda de materiales por diferentes usuarios y usuarias podría responder a muy distintos criterios:

- *DATOS GENERALES: Nombre del material; Autoría; Idioma; Tipo de material; Dirección web donde se ubica; Última fecha de consulta de la web; Entidad difusora y/o promotora del material; Referencia bibliográfica completa del material; Imagen de la portada del material*
- *DATOS DIDÁCTICOS: Público a quien se dirige el material (profesorado, alumnado, familias, ...); Resumen-índice de lo que contiene el material; Escenario educativo al que está dirigido en el ámbito de la educación reglada (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universidad) o en el ámbito de la educación social (familias, atención de mujeres víctimas de la violencia de género, educación de personas adultas, animación sociocultural, educación en el tiempo libre, asociaciones de mujeres, ...); Edad del alumnado al que se dirige; Área/s curricular/es en las que se centra el material (Ciencias de la Naturaleza, Física, Química, Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Artística, Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera, Tutoría, Filosofía, Transversales, ...)*

Combinando los descriptores temáticos que hemos señalado previamente, en la fase de rastreo de materiales localizamos 325 recursos en internet. Tras analizar los materiales coeducativos inventariados algunas de las conclusiones generales que hemos extraído son las siguientes:

Hemos encontrado muchísimos materiales coeducativos ubicados en la red; los cuales, obviamente difieren mucho en cuanto a calidad. Algunos materiales incorporan actividades en las que simplemente se plantea la búsqueda de fechas y datos históricos (como sucede, por ejemplo, en algunas webquests sobre la ciencia y las mujeres), en cambio otros recursos didácticos relacionan los asuntos a estudiar con las experiencias cotidianas del alumnado permitiéndoles pensar sus vidas y sus subjetividades desde una perspectiva de género; ahora bien, estos últimos son los menos habituales.

Los materiales localizados han sido elaborados por diversas personas, colectivos e instituciones: administraciones públicas (instituto de la mujer estatal y autonómicos, consejerías de educación autonómicas, ayuntamientos, consejos de la juventud,...), profesoras y profesores, ONGs (Amnistía Internacional, Manos Unidas, Intermón Oxfam, Entreculturas, Médicos sin Fronteras, ...), colectivos de gays y lesbianas, sindicatos de profesionales de la enseñanza, asociaciones de hombres por la igualdad, asociaciones de madres y padres de alumnos/as, UNICEF, etc. Y mayoritariamente son materiales de autoría femenina.

Son materiales que posibilitan la incorporación curricular de la perspectiva de género en múltiples temáticas desde diferentes formatos (propuestas didácticas, cuentos, webquests, ...) y en diferentes niveles educativos. Aunque la mayoría de los recursos localizados han sido diseñados para ser utilizados, sobre todo, en algunas materias académicas relacionadas con las Humanidades como Lengua, Conocimiento del Medio y para trabajar en Tutorías. Y están orientados fundamentalmente para los niveles educativos de Primaria y Secundaria. No hemos encontrado apenas recursos didácticos dirigidos a personas adultas o para ser utilizados en espacios educativos no escolares.

Es relevante señalar que hemos localizado muy pocos materiales que planteen el estudio de "otras masculinidades" más libres, dándonos la sensación de que la mayoría de los materiales se dirigen a chicas (o mujeres víctimas de agresiones) o a un grupo asexuado (profesorado, familias, alumnado).

En algunas temáticas (como urbanismo, discapacidad, deporte, arte, ...) apenas hemos encontrado materiales específicamente didácticos, aunque sí hemos hallado investigaciones y ensayos sobre estos temas. A pesar de que existen interesantes ensayos e investigaciones sobre género, éstos lamentablemente no influyen en los materiales didácticos. Cuando no es complicado trasladar a los recursos educativos los análisis o discursos contruidos en la academia para ayudar a evidenciar y a superar el sexismo y a construirnos más libremente como hombres y como mujeres. Por ejemplo, algunas ideas que se incluyen en algunos textos sobre la perspectiva de

género en el urbanismo<sup>28</sup> podrían ser tenidas en cuenta por el profesorado de educación infantil o primaria (al plantear en su aula el estudio del tema “mi barrio, mi ciudad”) o por el profesorado de educación secundaria o de educación de personas adultas. Por ello, consideramos que sería una buena estrategia incorporar en los materiales didácticos los saberes que se están generando en los estudios feministas en las diferentes áreas de conocimiento para enriquecer y mejorar la incorporación de la perspectiva de género en cualquier área temática y nivel educativo (desde educación infantil hasta educación universitaria y educación social; de manera que los saberes científicos elaborados en escenarios universitarios “salgan” y puedan ser conocidos por la sociedad civil que no lee nuestros ensayos ni nuestros informes de investigación. Siendo la educación reglada (y la no reglada) un excelente escenario para difundir estos nuevos discursos, que unas y otros vamos creando.

También hemos detectado que muchos materiales se centran en evidenciar injusticias y discriminaciones sexistas y no tanto en mostrar modelos positivos reales que superen el sexismo (en contextos escolares, familiares, laborales, ...), ni tampoco explican que las conquistas alcanzadas en las cuestiones de género están sostenidas por luchas feministas que han sido germen de políticas públicas y de cambios culturales. Igualmente hemos descubierto que, existiendo materiales que visibilizan las aportaciones de las mujeres en el ámbito público (por ejemplo, aquéllos que hablan de las “grandes” mujeres en la ciencia, en la política pública, ...), en muy pocos se reconoce el valor social e histórico del trabajo en ámbitos privados que se ocupa del cuidado de las personas y del hogar; realizado habitualmente por mujeres y de suma importancia para el sostenimiento de la vida. Muchos materiales localizados están orientados a la prevención de la violencia de género en contextos ajenos al aula y para tiempos futuros, afectando básicamente al ámbito cognitivo pero no tanto al afectivo, al estar desligados de sus experiencias de vida. En su lugar, hemos encontrado pocas referencias al análisis de las relaciones vividas en la propia escuela o en contextos cotidianos y actuales del alumnado que puedan ayudarle en el aquí y ahora a repensarse y reconstruirse emocionalmente.

Los enfoques que predominan en los materiales localizados son el feminismo liberal y el feminismo de la igualdad. En muchos de los materiales localizados se reivindican o reconocen los derechos que tenemos los hombres y las mujeres pero son muy escasos los materiales enfocados desde el feminismo de la diferencia, desde lo que significa ser dos sexos en este mundo (ser hombres y ser mujeres), desde la valoración de los “saberes femeninos” ligados a la vida y relacionados con el cuidado, el amor y las relaciones. Y, prácticamente, son inexistentes los materiales planteados desde el feminismo socialista o el feminismo radical. No hemos encontrado ningún material que

---

<sup>28</sup> SANCHEZ DE MADARIAGA, Ines. 2004. *Urbanismo desde la perspectiva de género*. Instituto Andaluz de la Mujer (Descargable en <http://www.generourban.org/Documentos/98.pdf>); ROMAN, Marta y VELAZQUEZ, Isabel. 2008. *Guía de Urbanismo con perspectiva de género*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. (Descargable en [http://imrm.es/UPLOAD/DOCUMENTO/guia\\_urbanismo.pdf](http://imrm.es/UPLOAD/DOCUMENTO/guia_urbanismo.pdf))



trate la relación entre patriarcado y capitalismo incorporando una visión de crítica o análisis del sistema capitalista, ni que entrelaze el género con otras variables como: clase, etnia, región de origen, ...

Somos conscientes de que disponer de nuevos recursos didácticos no mejora automáticamente la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en las aulas ni el pensamiento profesional del profesorado pero consideramos que conocer la existencia de una amplia gama de materiales didácticos coeducativos puede abrir caminos si consigue motivar al profesorado a que incorpore la perspectiva de género en educación al facilitarle algunos recursos específicos y al mostrarle posibles temas a estudiar (como posibilita la base de datos que hemos elaborado). Puede abrir caminos si ayuda al profesorado a analizar el sexismo en el curriculum o en los libros de texto o si le aporta criterios para seleccionar otros materiales no sexistas (cuentos, juegos, ...) o si le señala otras miradas o prioridades (como el cuidado de la relación educativa entre profesorado y alumnado o la necesidad de relacionar saber y vida, o de aprender y formar en primera persona, ...), etc.

Nuestro trabajo consideramos que puede ser de utilidad para profesionales de la enseñanza (reglada y no reglada) así como para las familias, ... También creemos que puede ser aprovechado en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado al ofrecer una amplia gama ordenada de materiales didácticos coeducativos y al posibilitar reflexionar, con ejemplos concretos en la mano, sobre la idoneidad y relevancia de unos u otros materiales didácticos desde los enfoques educativos que consideremos más adecuados. Igualmente puede ser útil para las instancias que editan o dinamizan el diseño de materiales curriculares con perspectiva de género (editoriales, administraciones públicas, ...) para que promuevan la elaboración de materiales coeducativos en los ámbitos detectados como deficitarios (algunas áreas curriculares –matemáticas, música, ...-, algunos niveles educativos –formación profesional, universidad, educación de personas adultas, ...-, algunos enfoques feministas, ...).

Para conocer más datos sobre esta investigación puede acudir al libro que será próximamente editado por el Servicio de Publicaciones de la Universitat de València en el que se presentan más detalladamente los resultados de esta investigación así como en la base de datos que será colgada en breve en una página web.

# La formación del profesorado en la construcción de escuelas inclusivas e interculturales: El reto de la convivencia y la diversidad cultural

*Juan J. Leiva Olivencia  
Universidad de Málaga.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Correo-e: juanleiva@uma.es.*

## 0. Introducción

El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo y relevante para sus prácticas educativas. El reto de la cultura de la diversidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (López Melero, 2006). En este sentido, el presente trabajo pretende indagar en las concepciones, estrategias y dimensiones de la formación del profesorado ante dos de los retos más importantes en la construcción progresiva de la escuela inclusiva del siglo XXI: el reto de la convivencia y de la diversidad cultural. Así pues, partiendo de un reciente estudio que emplea fundamentalmente una metodología cualitativa (mediante entrevistas y estudios de casos) hemos llegado a la conclusión de que la educación intercultural tiene que superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos inmigrantes (Leiva, 2009). De este trabajo se desprende la idea de plantear la necesidad de indagar en los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción cultural que acontecen en los complejos escenarios escolares de diversidad cultural. Y es que el profesorado es consciente de la importancia y de la riqueza que supone la diversidad cultural existente hoy día en las aulas y escuelas andaluzas.

## 1. La formación del profesorado en educación intercultural: concepciones y enfoques pedagógicos

El profesorado es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 1999; Jordán y Otros, 2004). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras

aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. Hasta hace escasamente una década, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores (Aguado, 2003). La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Sabariego, 2002). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo (Essomba, 2006). Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria (Soriano, 2008). Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Leiva, 2009). En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Banks, 2008; Batanaz, 2007; Essomba, 2006; Jordán, 1999 y 2007; Leiva, 2009 y 2010; Soriano, 2008), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo. Estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de

culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano. Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2009), descubrimos la existencia de cuatro “*miradas*” sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

La perspectiva romántica-folclórica, especialmente predominante en muchos centros es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas. Es la típica perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc..) en momentos puntuales de la vida escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado. Además, en esta perspectiva resulta curioso que muchos docentes alaban la necesidad de contar con diferentes entidades socioculturales para la realización de actividades puntuales de carácter lúdico o formativo, pero no existe un claro compromiso por parte del docente en su colaboración o coordinación.

El enfoque o *mirada* crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos e inmigrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la

promoción positiva de la autoestima de los jóvenes inmigrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales. En esta perspectiva lo importante es el fomento de la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, pero siempre con un compromiso crítico, ético y político del profesorado con las minorías étnicas y a favor de un curriculum contrahegemónico e intercultural.

El último enfoque o perspectiva intercultural sería la que denominamos humanista o reflexiva. Esta perspectiva también tiene el apoyo de un nutrido grupo de docentes que considera que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas, colaborativas,...).

Sin ánimo de ser excesivamente exhaustivo en el análisis de estos modelos, sí es importante destacar que el estudio del pensamiento pedagógico intercultural del profesorado implica conocer las percepciones educativas en sus diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental, ética y emocional. Así pues, mientras en el enfoque técnico-reduccionista la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, la perspectiva crítica defendería la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar el curriculum escolar hegemónico en un curriculum intercultural, que sea útil y funcional para todos los alumnos, donde la diferencia cultural sea un valor educativo en la planificación e intervención didáctica (Sleeter, 2005). Desde este enfoque es obvia la consideración de que la interculturalidad es una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, esto es, no es una educación específica ni especial para el alumnado de origen inmigrante, sino que debe encararse desde la colaboración y participación crítica de todos los miembros de la comunidad educativa. En este punto, la posición reflexiva-humanista es similar a la crítica, y la única diferencia que podamos expresar se sitúa en el plano de la comunicación y de la innovación curricular. En el caso de la postura romántica-folclórica, los docentes perciben la interculturalidad como una respuesta educativa dirigida a toda la población escolar, pero haciendo especial hincapié en la dimensión cognitiva de la cultura.

En síntesis, podemos afirmar que, a pesar de que existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural, son cada vez más los profesores que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria. La interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en legitimar esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje cooperativo (López Melero, 2003 y 2006). Desde nuestro enfoque pedagógico, consideramos que las actividades interculturales son realmente interculturales en la medida en que responden a

un intento consciente y planificado de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible. Es decir, podemos hacer interculturalidad sin caer en el mero activismo y sin renunciar a una perspectiva crítica, esa es la clave para ir más allá de una perspectiva romántica o técnica a profundizar en miradas educativas más transformadoras desde el punto de vista intercultural. En este sentido, ni que decir tiene que es necesario que la interculturalidad en la escuela sea un instrumento de regeneración didáctica al servicio de la promoción de una convivencia democrática y solidaria, así como motor de cambio e innovación curricular.

## **2. La formación del profesorado en materia de gestión y convivencia intercultural: análisis desde diversas miradas pedagógicas.**

La formación del profesorado en materia de convivencia intercultural ha estado generalmente fuera de los planteamientos generales de formación del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Sí es cierto que en la última década la formación específica en estrategias de regulación de conflictos ha sido una línea intensa de trabajo de las distintas administraciones educativas. En todo caso, en el caso singular de los conflictos interculturales, es decir, existen todavía escasas experiencias y diseños formativos para la gestión positiva de la convivencia intercultural.

Por todo ello, en un estudio desarrollado recientemente sobre profesorado y educación intercultural (Leiva, 2009), hemos encontrado una variedad enorme de respuestas en torno a la formación específica del profesorado en esta materia, y no sólo sobre sus habilidades para el afrontamiento de los conflictos en contextos de diversidad cultural, sino también sobre sus actitudes y concepciones pedagógicas sobre la situación de convivencia escolar en sus centros educativos. Dicho esto, resulta interesante subrayar la percepción de un alumno sobre la capacidad del profesorado para afrontar problemas de conducta entre alumnos, y es que para este alumno, en ocasiones, el profesorado prefiere inhibirse en vez de actuar de manera decidida para gestionar problemas específicos de comportamiento en clase.

*Entrevistadora: ¿tú crees que están los profesores preparados para cuando hay un problema entre vosotros o de vosotros con ellos? ¿Tú crees que los profesores están preparados para resolver esos problemas?*

*Alumno: ¿la verdad? algunos sí y algunos no.*

*Entrevistadora 2: y los que no ¿por qué crees que es?*

*Alumno: porque no, porque a lo mejor se están peleando, no quieren problemas, no se meten en problemas porque después los niños se vuelven contra ellos (Alumno*

*Autóctono de IES)*

En el caso concreto de la formación en educación intercultural, observamos como los alumnos encuentran en sus profesores ciertas carencias para afrontar la atención educativa de la diversidad cultural. En este punto, mencionan las dificultades de comunicación como las principales barreras que tienen que afrontar los docentes en su trato con los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. De la misma manera, entienden que los profesores tienen que tener un acercamiento especial a este alumnado, ya que estos alumnos se

sienten en muchos momentos ansiosos ante actividades y metodologías que no le son comprensibles inicialmente. Por ello, parece fundamental indagar en formación docente en relación a metodologías cooperativas para estrechar los lazos de aprendizaje entre los propios alumnos, sobre todo la tutoría de iguales.

*Entrevistadora: ¿creéis que los profesores están formados como para atenderlos cuando venís de otros países?*

*Niña argentina: algunos no, porque... no sé. Cuando vienen como no saben su idioma, no saben qué hacer, como no los entienden o buscan algún alumno que hable de eso, Y él le traduce.*

*Niña búlgara: o le dan cosas para escribir, lo que pasa es que a veces las cosas son muy difíciles como las que a mí me dieron, yo no entendía nada.*

*Entrevistadora: ¿Qué te daban? ¿Cosas que dan en ruso y en español?*

*Niña búlgara: no, me daban cosas en español para estudiar, pero yo no sabía como hacerlas.*

*Entrevistadora: eran muy difíciles para ti ¿no?*

*Niña búlgara: sí, pero ahora no.*

*Entrevistadora: ¿Y qué hacías tú? Toda la clase atendía mientras tú hacías esas cosas o qué ¿qué hacías tú en clase?*

*Niña búlgara: pues el profesor me daba otras cosas, y a los otros alumnos les explicaba el tema.*

*Entrevistadora: hasta que ya has aprendido el idioma, y ya vas al mismo nivel que los otros ¿no? estás aprendiendo lo mismo.*

*Niña búlgara: después ya empecé a leer los libros, como los otros alumnos (Entrevista grupal a Alumnas Inmigrantes de CEIP)*

Ciertamente, el profesorado es consciente de la importancia y de la riqueza que supone la diversidad cultural existente hoy día en las aulas y escuelas andaluzas. Es más, son plenamente realistas respecto a los desafíos que plantea un alumnado cuya diversidad cultural ha cambiado la propia fisonomía de las aulas donde dan sus clases. En este punto, una profesora ATAL menciona que todavía queda mucho camino que recorrer en la formación intercultural del profesorado. En términos generales, ella percibe que el profesorado está desbordado por la situación de diversidad cultural que hay de manera intensa en determinados centros escolares. En este sentido, muchos profesores ven en ella como el único o salida a las situaciones de dificultad escolar que tienen estos alumnos y también ellos como docentes.

*Entrevistador : ¿Para ti que supone la diversidad cultural?*

*Profesora: Me parece muy bien, me parece riqueza por supuesto, pero me parece también un campo de trabajo muy grande para el que todavía no estamos formados para resolver las necesidades que presentan ese tipo de alumnado. Yo detecto que los tutores se ven desbordados para asimilar a ese tipo de niños que vienen casi siempre con muchos problemas con el idioma. Por tanto es una fuente de trabajo para mí pero es un gran problema para el centro*

*Entrevistador: Entonces ¿tú crees que falta formación a los profesores en ese sentido?*

*Profesora: Falta mucha formación, se ven muy desbordados por este tipo de alumnos.*

*Entrevistador: ¿Y tú crees que esta falta de formación es a nivel inicial o continua?*

*Profesora: Pues mira, falta mucha inicial. Ellos piensan que el profesor de*

*intercultural lo sabe todo y tú llegas y dices ¿qué hago?... (Entrevista a Profesora de ATAL)*

Debemos destacar como el profesorado valora muy positivamente el papel del profesorado de las aulas ATAL. No obstante, se confunden sus funciones y algunos docentes piensan que este profesorado se encarga de toda la educación intercultural en sus centros escolares. Lógicamente, esto es un error frecuente que tiene que ver con dos factores íntimamente relacionados. Por un lado, el escaso compromiso por el desarrollo práctico y coherente de la interculturalidad, y por otro, el déficit en materia de formación específica en educación intercultural, lo que interactúa de manera negativa para la propia convivencia escolar, ya que el profesorado necesita de una formación que le haga cambiar también sus actitudes en esta materia.

La formación en grupos de trabajo, y a través de los CEPs, es considerada muy positivamente por el profesorado entrevistado, aunque también se indica la necesidad de estrechar los lazos de colaboración entre los equipos de investigación universitarios y los propios centros escolares.

*Entrevistador.- ¿Cómo tiene que ser esa formación?*

*Profesora.- Mediante el grupo de trabajo, a través de los CEPs y todos los cursos que oferta, también a través de las universidades, hemos colaborado hace años con María Victoria Trianes. Estamos muy agradecidos por aquello, también hemos trabajado con las nuevas tecnologías por la paz... (Entrevista a Profesora de IES)*

Por ello, y teniendo en cuenta esa escasa preparación y formación en materia de educación intercultural, los profesores se aferran al sentido común y a sus años de experiencia en la función docente para afrontar los cambios que implica el aumento de la diversidad cultural en sus aulas e instituciones educativas. Esto es un aspecto muy generalizado, es decir, que sólo el sentido común y la experiencia por sí misma ayude al profesorado a desarrollarse profesionalmente y a mejorar la convivencia intercultural.

*Entrevistadora: Ya me comentaste antes que tú piensas que los profesores no están preparados en temas de interculturalidad, pero ¿tú crees que están preparados a la hora de resolver conflictos en general?*

*Profesora: Pues quizás tampoco, yo creo que se dejan llevar por la experiencia y el sentido común, pero formación específica en ese sentido no (Entrevista a Profesora de CEIP)*

Para otros profesores, la cuestión no se sitúa tanto en el camino de la formación, que también es necesaria e importante. Más bien se situaría en el ámbito de la predisposición y de las actitudes favorables a entender la diversidad cultural y la convivencia intercultural como una oportunidad para crecer y aprender de manera cooperativa. Es decir, es importante la formación pero también lo es la experiencia y la actitud positiva para afrontar de manera constante y permanente los cambios sociales que influyen diariamente en los contextos educativos. Así lo expresa el orientador de un instituto:



*Entrevistadora: ¿Están los profesores preparados para la resolución de conflictos?*

*Orientador: hombre, la preparación se puede mejorar siempre. Lo importante es que quieran solucionar el conflicto, o sea, el aceptar que ahora mismo la educación está como está, los niños están como están, y nosotros tenemos que intervenir en la solución de conflictos que superan lo que es nuestra materia ¿eh? lo que es nuestra materia lo superan. Entonces, pues que acepten eso es lo más complicado, que tienen que intervenir. Porque luego, por lo demás, yo entiendo que siempre la formación es mejorable, pero no creo que una persona con nuestra experiencia, con nuestros conocimientos, sobre todo con la experiencia de conflictos durante 30 años, ya antes había conflictos a lo mejor más difíciles, o más finos ¿eh? pues puedan meter mucho la pata, pero vamos... que siempre el conocimiento mejora, eso está claro (Entrevista a Orientador de IES)*

Otra cuestión puede situarse en el ámbito del reconocimiento y la imagen social del docente. Es decir, la formación es necesaria para afrontar las actuales situaciones de convivencia en los centros, que son complejas y en muchos casos delicadas. No obstante, el profesorado observa que necesita de mayores dosis de autoridad moral, que no autoritaria. Esta autoridad moral es una construcción sociocultural que necesita el apoyo y el respaldo de toda la comunidad educativa. Este aspecto es clave si se pretende que el profesorado se comprometa de manera ineludible con la formación para el afrontamiento de las situaciones de conflicto escolar y la atención a la diversidad cultural.

*Entrevistadora: ¿cree que los profesores tienen una formación adecuada para dar respuesta a las necesidades que plantea la diversidad en el centro?*

*Orientador: hombre, yo creo que prepararlos están, que se pueden preparar mejor indudablemente, pero que prepararlos están, si el único problema es que no podemos dar respuesta a todas las peculiaridades, a todas las particularidades que se presentan en un aula. Un problema de tipo psicológico, comportamental, un tema de carácter cognitivo, un tema de carácter puntual, el otro... llega un momento en que eso es un poco pretender que nosotros seamos capaces de atender esa diversidad sabiendo que la autoridad no existe, ni la moral, ni la autoridad autoritaria. Los chavales no te ven como una autoridad moral que ven como a un pringaillo. Tú eres un pringaillo y yo para ellos, que no tienes un Audi negro de dos litros. Entonces, yo creo que es más problema eso, que es muy difícil aceptar, para nosotros, que tenemos que hacer todas esas cosas porque es que sabemos que no las podemos hacer. Entonces, unos van por un lado y se meten más con los inmigrantes, que si les da más posibilidades; otros como estrategia cognitiva... pero todo no se puede hacer (Entrevista a Orientador de IES)*

El alumnado también valora que la atención de la diversidad cultural por parte de los docentes no sólo dependería de su formación y experiencia en educación intercultural, sino que esto depende de las personas, esto es, de las propias personalidades de los docentes, lo cual está muy vinculado con sus actitudes hacia el alumnado inmigrante. En todo caso, sí es cierto que las variables emocionales, como la autoestima y la empatía, son factores importantes a la hora de comprender cómo se construye la atención a la diversidad cultural por parte de los docentes, y por tanto, cómo esta atención influye positivamente o no en la convivencia en las aulas.

*Entrevistador: ¿Y tú crees que los profesores están suficientemente formados para*

*atender a los chavales de otras culturas?*

*Alumna Inmigrante: Depende del profesor, eso es igual que con las personas, depende de qué profesor. Los profesores son igual que las personas, son personas. Hay profesores que entienden más a los niños de otras culturas y profesores que los entiende menos. Pero tienen que entenderlos. Tuve tres de España o lo que sea, pero ellos son de otro país, ellos tienen otra cultura, otras costumbres. Hay que aceptarles, y hay que hablarles igual que si fueran de aquí, es que son personas. (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

En cualquier caso, parece que los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos de nuestro estudio cualitativo, observan ciertas carencias y lagunas de formación específica del profesorado en materia de atención educativa de la diversidad cultural y la interculturalidad. Consideran que los profesores tienen dificultades en las situaciones prácticas que se dan a diario en las instituciones escolares, sobre todo en aquellos conflictos donde pueden existir insultos de índole racista. En este punto, el ejemplo que nos ofrece una alumna inmigrante, nos puede dar idea de que aún existen docentes que se inhiben a la hora de afrontar conflictos interculturales que perjudican claramente el clima de convivencia escolar. Estas son sus palabras:

*Entrevistadora.- Cambiamos de preguntas...¿crees que los profesores están preparados para afrontar los conflictos..?*

*Alumna Inmigrante.- No sé, yo creo que no están preparados para afrontar los conflictos....*

*Entrevistadora.- Piensa en alguna situación práctica...*

*Alumna Inmigrante.- Por ejemplo, mi tutora del año pasado, le comentamos que un chico se metía con los niños chinos, y que estos estaban cansados de que le insultaran y el profesor decía que los chinos tenían que adaptarse a esta situación. Y claro yo y mi compañera nos quedamos heladas, porque el profesor no hacía nada para corregir esta situación. Parece que no saben mediar entre el que está siendo insultado y el que insulta...(Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

El siguiente fragmento de entrevista va en el mismo sentido. Se confirma la idea de que hay profesores que no hacen nada significativo para afrontar los problemas de convivencia que pueden darse entre alumnos de diversas culturas. Por esta razón, algunos alumnos inmigrantes reclaman una mayor y mejor formación en estrategias de gestión y resolución de conflictos escolares, porque todavía observan que algunos niños se insultan y se pelean, mientras no ven por parte de los docentes una actitud y una actuación decidida a corregir esas situaciones de conflicto.

*Entrevistadora: ¿Crees que el profesorado tiene una formación adecuada para resolver los conflictos que surjan entre alumnos de diversas culturas?*

*Alumna Inmigrante: No.*

*Entrevistadora: ¿Por qué?*

*Alumna Inmigrante: Yo he visto muchas veces a niños insultarse y pelearse y no hacen nada (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

También los educadores sociales perciben la existencia de dos tendencias claramente opuestas por parte de los docentes. Aquellos docentes

que apuestan decididamente por la gestión positiva de los conflictos escolares, y que son plenamente conscientes de su importancia para la convivencia escolar. Y, por otra parte, un grupo de docentes que, al margen de escasa formación en esta materia, no encuentra un gran interés pedagógico en la construcción positiva de la convivencia escolar. Estos dos extremos coexisten en los mismos centros escolares tal y como podemos entender de las palabras de una educadora social de un instituto de secundaria:

*Entrevistador: ¿Y tú crees que están los profesores preparados para la resolución de conflictos?*

*Educadora: Es que,... Yo que sé. Es que hay dos extremos. Está el extremo que se preocupa un montón y que está muy preparado. Y está el otro que pasa. Y en el Instituto no hay un punto medio.*

*Entrevistador: ¿Y puedes poner un ejemplo porque unos profesores están preparados y otros no?*

*Educadora: Pues mira, por ejemplo, Asunción, y todos los del grupo de trabajo ellos y ella están siempre súper preocupados, y ella siempre buscando nuevas medidas, y nuevas cosas. O si hay algún problema con un niño, mira por qué ha pasado ese problema (Entrevista a Educadora Social de IES)*

Algunos padres, incidiendo en la idea de que algunos docentes se inhiben en materia de convivencia escolar porque su objetivo es impartir su materia y nada más, van más allá en sus reflexiones: es posible que la cuestión se sitúe no solamente en la propia personalidad del docente, sino fundamentalmente en el ámbito vocacional. Es decir, que algunos profesores carecen de una auténtica vocación docente lo que les limita a impartir sus materias sin comprometerse por mejorar la convivencia escolar y sin implicarse de manera ineludible en el desarrollo de diferentes medidas y actuaciones educativas encaminadas a fortalecer el sentido identitario de la comunidad educativa de sus centros escolares. Qué duda cabe que este es un factor subjetivo pero real y de difícil gestión por parte de la administración educativa, pero es apuntado como relevante por algunos padres:

*“...primero vocación, porque una persona puede saber mucho sobre una materia pero si no tiene vocación... yo creo que lo ideal sería que todo el profesorado tuviese, además de los conocimientos de la materia, tuviese vocación. Que le gustaran a los niños, eso sería interesante”. (Madre Inmigrante de CEIP)*

Por otro lado, la formación del profesorado tiene su plena validez y sentido cuando se diseña y se hace de manera cooperativa y grupal. Esto tiene mucha importancia cuando lo que se trata es de favorecer un tipo concreto de principios pedagógicos que van en la dirección de mejorar la convivencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía de la inclusión. En este punto, un director de instituto nos subraya la importancia de que haya en el seno del grupo de profesores de un centro, unas líneas generales de actuación docente compartidas y debatidas de manera cooperativa, en el claustro escolar. El debate y la discusión pedagógica está y debe estar presente en los centros escolares, lo que es muestra de compromiso y de profesionalidad para afrontar los cambios sociales que influyen en la escuela, y garantiza el análisis crítico y

reflexivo de la realidad educativa para la construcción de propuestas interesantes y diversas

*“La ventaja del grupo es que una vez al mes, más o menos, nos reunimos, debatimos, todas las propuestas y medidas, por lo cual, sobre el 70% del profesorado está dentro de algo que debate específicamente sobre convivencia. Esto tiene la ventaja que cuando el problema de convivencia viene al claustro, previamente, hay un grupo mayoritario, en el grupo de trabajo, que permite sacar propuestas, ir analizando, experimentando situaciones, y garantizar que una parte importantísima de la comunidad educativa, permite y apoya que se desarrollen diversas medidas” (Director de IES)*

Así mismo, esa capacidad de reflexión pedagógica, tan necesaria e importante para que la formación en materia de convivencia intercultural vaya calando paulatinamente en el pensamiento profesional y práctico de los docentes, también es importante que esté presente en la propia gestión de los conflictos escolares con los alumnos. Es decir, el profesorado debe poseer la habilidad de hacer pensar y reflexionar a sus alumnos sobre la necesidad de mejorar la convivencia escolar, así como de los valores positivos de la paz, el respeto y la solidaridad. Así lo expresa un profesor de secundaria al ser preguntado por la formación que han de tener los docentes en materia de convivencia escolar:

*“...el profesorado debe ser capaz de hacer reflexionar al alumno, y para ello, tiene que tener una formación, y hay profesores que no tienen esa formación, o tampoco tienen una actitud positiva” (Profesora de IES)*

De la misma manera, el profesorado entrevistado nos plantea que deben ser formados en el conflicto, porque los conflictos no deben percibirse de manera negativa, sino que deben ser considerados oportunidades para el aprendizaje cooperativo y la educación en valores.

*“...el profesorado tiene que formarse en el conflicto, porque no puede tener miedo al alumno, y tiene que formarse continuamente” (Profesora de IES)*

Esta perspectiva es sumamente interesante y rico, ya que nos plantea que el profesorado debe comprometerse en una formación donde el conflicto es visto como algo positivo y enriquecedor. En este punto, algunos padres coinciden en afirmar que observan una evolución en las actitudes y en la capacidad que tienen los docentes para afrontar las diversas situaciones de convivencia que acontecen en los centros escolares. De hecho, algunas madres piensan que el profesorado está formándose mejor debido a los proyectos pedagógicos (TIC, Bilingüe....) que vienen impulsándose desde la administración educativa.

*Madre Autóctona.- Yo creo que el profesorado de aquí está más formado. Es lo que hemos hablado antes. Está...*

*Entrevistadora.- Has observado una evolución...*

*Madre Autóctona.- Sí, he visto una evolución para mejor. Antes, cuando estuvo mi*

*mayor, yo en este colegio veía un nivel bajo, mucho más bajo que ahora. Y veo que está tomando un nivel..y los profesores están preocupados muchísimos, los profesores hacen cursos y los profesores se están preparando mucho más. Y, en conjunto, es un beneficio para ellos mismos como para los niños como para el colegio en general. Porque esto del proyecto bilingüe, por ejemplo, en el caso de la profesora de mi hijo, lo que está haciendo, cómo se está preparando, las cosas que está dando a los niños. Eso, yo creo que los padres los notamos y los niños lo están agradeciendo también tanto como los padres. Porque el nivel que está cogiendo el colegio es mucho más alto, es que tiene muchos proyectos, se está preocupando muchísimo. Lo del colegio TIC, los profesores llevan todo el año haciendo cursillos de formación. Entonces, eso es una maravilla. Y es un beneficio para todos ¿no? (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP)*

En el ámbito concreto de las actividades de educación intercultural, algunas familias coinciden en valorar muy positivamente la preparación que tienen los docentes que atienden a sus hijos. Además, entienden que su implicación profesional con algunas actividades como semanas interculturales o exposiciones, fomentan una mejora visible y notable de la convivencia escolar, así como facilita una mejor interacción entre familia y escuela.

*“Los profesores se están preparando muchísimo y hacen muchísimas cosas. Por ejemplo, lo de la semana intercultural, esto está muy bien. Porque ahora, el año pasado se hicieron exposiciones de otros países ¿sabes lo que te digo?” (Madre Autóctona de CEIP)*

Efectivamente, podemos dar constancia de la preocupación y el interés que tienen los docentes de estos centros escolares por la integración plena y efectiva del alumnado inmigrante, así como por favorecer la construcción de la interculturalidad en sus aulas y en sus comunidades educativas. La cuestión no se sitúa solamente en la buena voluntad de los docentes, también en su formación y en su actitud de compromiso por hacer de las escuelas verdaderos espacios de encuentro y aprendizaje intercultural. De hecho, la mayoría de entrevistas que hemos realizado a docentes para la realización del presente estudio cualitativo, nos invitan a pensar que está produciéndose un cambio lento pero real hacia la inclusión, es decir, que el profesorado es consciente y se encuentra decidido a trabajar y a formarse en interculturalidad para mejorar la convivencia escolar en sus respectivos centros educativos.

*“En efecto, las entrevistas con los profesores nos dan constancia de su preocupación por integrar a los niños inmigrantes que iban llegando inesperadamente, cuando nuestro sistema educativo no había elaborado aún estrategias de acogida, ni estructuras de apoyo para integrar a niños que no dominaban la lengua de enseñanza. En los primeros años de llegada de niños inmigrantes, los profesores con una excelente buena voluntad hicieron frente al problema, preocupados por dar una salida educativa a los nuevos problemas que se les iban planteando con muy poca ayuda de la Administración educativa, que tardó un tiempo en detectar el problema y reaccionar ante él. Creo que fue el compromiso personal de muchos profesores con sus alumnos, lo que consiguió acoger sin mayores traumas a las primeras oleadas de alumnos inmigrantes” (D.i.)*

### **3. Reflexiones y propuestas formativas para un profesorado comprometido con la interculturalidad y la diversidad cultural**

La formación intercultural del profesorado sigue siendo escasa en la práctica, a pesar de la gran cantidad formativa existente en torno a la educación intercultural en los últimos años. No obstante, hay que señalar que durante un tiempo ha sido considerado por algunos docentes como una “*moda*” educativa o una propuesta sin fundamento. Sin lugar a dudas, esto ha sido y es un grave error y un tópico alejado de la realidad de la pedagogía actual (Soriano, 2008). La educación intercultural es una necesidad formativa real que demanda una traducción práctica en las escuelas que acogen cada día a un mayor número de alumnado inmigrante, y también para todas las escuelas que pretenden mejorar la convivencia escolar y la educación en valores sustentados en la paz, la solidaridad y la diversidad. Es decir, se configura como una propuesta de acción educativa de gran potencial pedagógico, de carácter crítico y reflexivo (Sleeter, 2005).

También debemos subrayar que resulta imprescindible que la formación del profesorado, desarrollada en el marco de nuevos diseños didácticos orientados por el aprendizaje por competencias, implique y suponga en su desarrollo que el docente sea capaz de asumir y aprender competencias interculturales, vinculadas a la planificación en sus propios centros docentes de acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad educativa donde se esté enclavada, creando redes presenciales (o virtuales) e interactivas de centros de diferentes zonas geográficas, tanto locales como regionales, nacionales e internacionales (Pérez Gómez, 2009). Se trataría de generar actuaciones formativas que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, no solamente en la mejora del aprendizaje por competencias del profesorado y su correspondiente trabajo docente en su institución escolar, sino que fuera un trampolín para la promoción de la interculturalidad y la inclusividad en distintos contextos educativos y sociales a través de la constitución de grupos, seminarios, redes y comunidades de aprendizaje de profesorado preocupado y ocupado en la educación intercultural y en la cultura de la diversidad en las organizaciones escolares.

Es ineludible plantear que la formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente, sino que todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves y singulares para avanzar hacia una adecuada atención a la diversidad cultural. Así mismo, tenemos que poner de manifiesto la buena disposición y voluntad que muestran los docentes al considerar la necesidad de formarse en las competencias interculturales necesarias para afrontar la convivencia intercultural y el desarrollo práctico de la educación intercultural. De hecho, fruto del estudio que hemos mencionado con anterioridad hemos podido comprobar que para poner en práctica las ideas y principios pedagógicos sobre formación intercultural del profesorado, la mayoría de docentes entrevistados nos plantearon dos elementos que consideramos fundamentos claves en la formación intercultural del profesorado (Leiva, 2010).

En primer lugar, que la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas. Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural. En este sentido, hemos descubierto que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia.

En segundo lugar, otra clave básica en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula, y sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. En verdad, esto tiene que ver con la necesidad de aplicar eficazmente sus programaciones didácticas en la nueva línea educativa (LOE) que tiene como eje básico en la acción educativa el trabajo por competencias básicas (Pérez Gómez, 2009). Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a las competencias básicas, el profesorado de nuestro estudio señala la importancia que tiene la vinculación entre educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

En definitiva, el profesorado comienza a vislumbrar la necesidad de construir la interculturalidad a través de acciones prácticas y coherentes, donde el propósito fundamental es caminar una cultura de la diversidad para generar una auténtica escuela inclusiva e intercultural (Soriano, 2008). El profesorado ya no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación intercultural deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia. Por este motivo es fundamental ahondar en dinámicas formativas generadas y desarrolladas por los propios maestros y maestras, aquellos que trabajan respirando multiculturalidad en su contexto educativo y que aspiran a construir la interculturalidad en una escuela que transforme unas prácticas didácticas que deben encaminarse hacia la promoción de una mejora de la convivencia escolar, así como por una transformación de un currículum que deje de ser monocultural (o como mucho folclorista) a un currículum contrahegemónico e intercultural que acepte, aproveche y legitime la diversidad cultural como un instrumento para el cambio y la mejora social.

#### **Referencias bibliográficas**

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), pp. 129-139.
- BATANAZ, L. (2007). "El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales". En ALVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 213-233.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- IRVINE, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- JORDÁN, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó.
- JORDÁN J. A. y Otros. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- JORDÁN, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano, *Educación para la convivencia intercultural* (pp.59-94). Madrid: La Muralla.
- LEIVA, J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, 22 (1), pp. 67-84.
- LÓPEZ MELERO, M. (2003). "Construyendo una escuela sin exclusiones", en SANTOS GUERRA, M. A. y BELTRÁN, R. *Conocimiento, ética y esperanza*. Málaga: Spicum, pp. 109-150.
- LOPEZ MELERO, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. y OTROS. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Córdoba: Akal y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS REGO, M.A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.



## La participación de las familias inmigrantes desde la perspectiva docente: construyendo una educación inclusiva

*Juan J. Leiva Olivencia*  
*Universidad de Málaga.*  
*Facultad de Ciencias de la Educación.*  
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar.*  
Correo-e: [jjleiva@uma.es](mailto:jjleiva@uma.es).

*Dolores Pareja De Vicente*  
*Colegio Medalla Milagrosa "El Vigía" (Torremolinos, Málaga)*  
*Maestra de Apoyo a la Integración*  
Correo-e: [lolapadevi@live.com](mailto:lolapadevi@live.com)

### 0. Introducción

Si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo de la persona y su proceso educativo, no cabe duda de que entre escuela y familia debe existir una estrecha comunicación, a fin de lograr una visión globalizada y completa del alumno, reduciendo en la medida de lo posible, discrepancias en favor de la convergencia de criterios de actuación, apoyo mutuo y valores educativos (Santos Rego, 2008). En este sentido, la educación inclusiva es el camino y la propuesta pedagógica relevante en la educación actual, y tiene ante sí múltiples retos, uno de los cuales es avanzar en la necesidad de fundamentar nuevas acciones pedagógicas como la promoción de la participación de las familias inmigrantes en el desarrollo de la convivencia educativa intercultural e inclusiva.

Así pues, el presente trabajo pretende contribuir a indagar en la idea de la interculturalidad como principio clave de la participación escolar, atendiendo a la importancia creciente de la participación comunitaria como valor socioeducativo de primer orden en las instituciones educativas. En este punto, pretendemos exponer algunos resultados de un proyecto de investigación realizado en distintos centros educativos públicos de Málaga (Leiva, 2007), planteando la perspectiva de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, educadores/as sociales, mediadores interculturales, etc...) en relación a la participación de las familias inmigrantes en las escuelas donde se están desarrollando proyectos educativos interculturales, así como propuestas para mejorar la formación docente en participación comunitaria. Tenemos que destacar el carácter eminentemente cualitativo del presente trabajo, que emplea entrevistas en profundidad, observaciones, diarios investigadores y recopilación documental como procedimientos de recogida de información, así como el análisis cualitativo de la información a través de procesos de categorización temática, con la ayuda del programa informático de análisis de datos textuales Nudist-Vivo 2.0.

## **1. Aunando esfuerzos para construir una escuela intercultural e inclusiva**

Compleja es siempre la tarea de llevar a la práctica estas ideas de mejora de la participación activa de las familias inmigrantes en la escuela, pues no en vano, una de las dificultades que manifiestan los profesores de los centros educativos que escolarizan a alumnos hijos de familias inmigrantes es encontrar los instrumentos de comunicación adecuados para estas familias, atendiendo a diferentes variables como incompatibilidad de horarios y de índole laboral, incomunicación por desconocimiento del idioma, incertidumbre social en el entorno familiar, problemas económicos, falta de información u otros aspectos (Slavin, 2003). Sin embargo, hemos descubierto la importancia de la empatía y la confianza mutua como herramientas claves en la relación que se puede establecer entre el profesorado y las familias inmigrantes. Escuchar al otro, comprenderlo y sentir que existe en la escuela un apoyo emocional y social además del educativo, resulta de gran trascendencia para el fomento de una actitud positiva en las familias respecto a la institución escolar.

A fin de superar obstáculos y dificultades para la construcción de una escuela sin exclusiones, la planificación y desarrollo de un plan de acogida –o proyecto educativo intercultural– facilitaría la creación de espacios formativos alternativos y flexibles (Essomba, 2007). En este punto, a pesar de que ya tenemos ejemplos de escuelas inclusivas en las que se están llevando a cabo acciones educativas interculturales tendentes a promover la participación activa y crítica de las familias inmigrantes como un eje fundamental en la mejora de la convivencia de estos centros educativos, todavía queda un largo recorrido que exige nuevas demandas de formación para la generación de un profesorado eficaz y comprometido por la cultura de la diversidad y la educación inclusiva (López Melero, 2004).

En efecto, si lo que se pretende es construir aulas y escuelas inclusivas, porque creemos que es en sí mismo un propósito inexcusable al que debe responder hoy en día la vida de todas las organizaciones escolares, resulta fundamental atender a una serie de principios, a modo de ejes o competencias clave, para que la formación de los docentes esté realmente en el camino de construir y generar una ciudadanía intercultural e inclusiva que asuma la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia convivencia social, cultural y educativa (Essomba, 2003).

La participación de las familias en el contexto educativo es un factor positivo para el clima de convivencia en la escuela (Baráibar, 2005). Que las familias sean agentes educativos activos y comprometidos con los principios pedagógicos de los centros escolares donde acuden sus hijos es una clave de enorme potencialidad para la gestión positiva de todos aquellos conflictos o situaciones de dificultad que puedan darse en el ámbito educativo (Montón, 2004).

## **2. La participación de las familias en los contextos educativos**

La gran cuestión se plantea en si es o no efectiva, reflexiva y crítica la participación familiar en el escenario escolar, y cuáles son los mecanismos que

incentivan y dinamizan esa participación familiar. En este sentido, en nuestro estudio (Leiva, 2007), hemos encontrado respuestas diversas a este aspecto de gran interés para la convivencia escolar. Por un lado, hay quienes afirman que la participación familiar en la escuela es cada vez mayor y tiene una repercusión significativa, mientras que otros consideran que es escasa y no tiene relevancia para la convivencia escolar. En todo caso, esas diferencias también se sitúan cuando la cuestión radica en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas, es decir, hay centros donde las familias más activas son las inmigrantes mientras que en otros contextos socioeducativos, son las familias autóctonas las más participativas en el escenario escolar.

*Entrevistador: ¿Y tus padres vienen mucho por el cole?*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: ¿Cuándo vienen?*

*Alumno Autóctono: Pues ahora a las dos, a la salida, a las reuniones que hay...*

*Entrevistador: Vienen a buscarte y vienen a las reuniones...*

*Alumno Autóctono: Y vienen a traerme también*

*Entrevistador: Es decir, te traen y te llevan... ¿Quién viene, tu madre normalmente?*

*Alumno Autóctono: Mi madre y mi abuela*

*Entrevistador: ¿Las dos juntas vienen a buscarte?*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: ¿Y tú ves que los padres de los otros niños les quieren y les ayudan y eso...o tú conoces a algún niño al que sus padres no le ayuden y eso?*

*Alumno Autóctono: No, sí les ayudan...*

*Entrevistador: A todos...*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: ¿Y los padres de los niños que son de fuera de España tú crees que también se preocupan por venir al colegio y por esas cosas?*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: ¿Seguro?*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: A ver... ¿dime por qué?*

*Alumno Autóctono: Porque quieren que sus hijos hagan amigos, saquen buenas notas...*

*Entrevistador: ¿Pero tú quién crees que se preocupan más, los padres de los niños españoles o los padres de los niños de fuera?*

*Alumno Autóctono: Los españoles*

*Entrevistador: ¿Y por qué?*

*Alumno Autóctono: No sé por qué*

*Entrevistador: Eso es lo que tu ves, ¿no?*

*Alumno Autóctono: Sí (Entrevista a Alumno Autóctono de CEIP)*

Lo que sí podemos confirmar es que la valoración que hace el profesorado de estos centros hacia las familias inmigrantes es muy positiva, ya que se observa una actitud positiva hacia la escuela por parte de estas familias hacia la escuela y el propio sistema educativo de nuestro país. Esto, a juicio de algunos docentes, tiene algunas excepciones, y es que no se daría de manera generalizada en todos los grupos culturales, sino especialmente en algunas comunidades de familias inmigrantes como las de origen chino o de los países del este europeo, frente a las familias de origen latinoamericano o magrebí. Así se expresa un profesor de educación secundaria al respecto:

*Entrevistadora: Seguimos un poco con la relación entre las familias y la escuela. De cara a la participación real en las reuniones en las que habéis convocado a los padres, ¿piensas que participan en la vida escolar los padres de un alumno inmigrante en la misma medida que los padres de un alumno autóctono?*

*Profesor: Yo creo que los padres de los alumnos inmigrantes tienen una actitud de valoración especial. Especial porque tienen una actitud de valorar el país que a lo mejor nosotros no tenemos. Es decir, ellos valoran mucho la oportunidad que les brinda a ellos y a su familia este país. Eso se manifiesta en una actitud, que uno observa, que mantiene el alumno por el hecho de estar escolarizado. Pero, ¡atención! Hay diferencia entre dos tipos de comunidades: no es lo mismo un chino que un alumno ucraniano, que un alumno marroquí, que un alumno de origen hispano americano, o de origen centroeuropeo (Entrevista a Profesor de IES)*

La participación de las familias inmigrantes en la escuela tiene cada día un mayor peso e influencia en el contexto escolar, sobre todo cuando son invitadas a algunas actividades donde se valora la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor para la convivencia escolar. Por ejemplo, en las semanas o jornadas interculturales, el profesorado y la comunidad educativa en su conjunto invita a las familias inmigrantes para que participen en estas actuaciones que están contempladas en los proyectos educativos de los centros que acogen a un número significativo de alumnado de origen inmigrante. Además, la participación de estas familias es un aspecto muy valorado por el profesorado de estos centros escolares.

*Entrevistadora: Los padres de los niños inmigrantes ¿creen que participan en la vida del colegio más o menos igual que los padres de los niños españoles?*

*Profesor: Sí, de hecho el año pasado nos llevamos una sorpresa con la jornada intercultural porque teníamos dudas de que respondieran tan bien y salió una cosa muy especial (Entrevista a Profesor de CEIP)*

Pero la participación de las familias inmigrantes no sólo se limita a determinados días o semanas del curso escolar, en algunas actuaciones denominadas interculturales, sino que tienen ya una mayor relevancia en el contexto educativo. En efecto, las madres y padres inmigrantes comienzan a participar en los órganos de representación y gestión de la vida escolar, instancias relevantes para la gestión positiva de la convivencia escolar, como el Consejo Escolar, donde las familias inmigrantes tienen ya un peso significativo. Así lo plantea una profesora de ATAL refiriéndose al caso concreto de su centro:

*Entrevistador: ¿Los padres de los alumnos inmigrantes se implican en el centro en la misma medida que los padres de los alumnos autóctonos?*

*Profesora: Sí, en este centro sí...de hecho en el Consejo Escolar tenemos representación de padres de niños inmigrantes, y en el Instituto no sé...(Entrevista a Profesora de ATAL)*

En general, las familias juegan un papel importante en el establecimiento del clima de convivencia escolar. En el caso singular de la regulación de conflictos, su participación se limita a ser informados por parte del profesorado y del equipo directivo, es decir, que las familias son informadas de determinados aspectos de la convivencia escolar, sobre todo las referidas a problemáticas específicas de sus hijos. En este sentido, algunas veces el profesorado percibe que las situaciones de conflicto escolar que plantean algunos alumnos en términos de conductas disruptivas tienen que ver con la situación familiar del alumno.

*Entrevistadora: Me refiero más bien a los padres de los niños que han tenido conflicto. Los padres de los niños que han tenido conflicto ¿juegan algún papel en la solución de los conflictos?*

*Profesora: Hombre, si se ve que ya hay algún conflicto grande pues entonces el director o la orientadora ya tienen que hablar con los padres. Hablan con ellos. Hablan con la madre. A lo mejor son conflictos con ellos, con los padres. Muchas veces los conflictos son con los padres, claro. A lo mejor los niños con sus padres no se llevan bien. O a lo mejor no hay buen clima en su casa. Y si hay peleas en su casa en el Instituto no se puede pretender que sean buenos (Entrevista a Profesora de ATAL)*

Los alumnos son conscientes de las dificultades que implica la participación familiar en el contexto escolar, no tanto por las limitaciones que impone dicho contexto, sino por las diferentes situaciones de dificultad que pueden tener las familias a la hora de participar activamente en el escenario escolar. Estamos haciendo referencia a limitaciones horarias, sobre todo por cuestiones laborales, que muchas veces hacen incompatible la participación de las familias en los centros educativos.

En el caso concreto de las familias inmigrantes, el tema laboral es una situación, si cabe más importante, ya que vienen a trabajar y ocupan su jornada diaria en su contexto laboral, lo que impide que muchas familias no puedan participar de manera efectiva en la escuela por incompatibilidad de horario o por el propio cansancio que implica una larga jornada laboral. Esta es la percepción que nos ofrece una alumna inmigrante:

*Entrevistadora.- Entonces, si no vienen, claro, tampoco sabes si vienen los padres inmigrantes más que los de aquí...*

*Alumna Inmigrante.- Los padres inmigrantes se preocupan...por ejemplo, en mi edificio son todos paraguayos y colombianos...y los padres se preocupan de hacer plata, se preocupan de eso, no se ponen a preocuparse por los estudios de sus hijos. Se preocupan o más por la economía familiar que por la educación de sus hijos. Si pueden hacer que trabaje más dinero entra en la casa...(Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

Esta percepción es compartida por algunas madres de origen inmigrante, y es que no solamente existen dificultades de acceso a la participación familiar en la escuela por tema laboral, sino que también existe entre la población inmigrante una mentalidad poco propicia o abierta para la

participación. Es decir, que por miedo o desconocimiento muchas familias temen participar de manera efectiva en la comunidad educativa, por lo que solamente se acercan a la escuela a preguntar por el rendimiento académico de su hijo y poco más. En efecto, podríamos hablar de unas barreras de mentalidad que hacen referencia a una dificultad comunicativa para la óptima participación de las familias inmigrantes en el contexto educativo. Y en el caso concreto de la relación educativa entre familias autóctonas e inmigrantes, una madre inmigrante nos aporta una interesante reflexión. Nos plantea que las barreras de comunicación entre ambas partes existen y que son más las barreras que ponen los inmigrantes que los autóctonos, lo cual es un elemento negativo si lo que se pretende es ofrecer a los alumnos un modelo positivo de relaciones interculturales, clave fundamental para el desarrollo práctico de la educación intercultural.

*Entrevistadora: Sí es verdad que he visto a alguna madre. Sí que tú dices que nos tendríamos que hacer una piña por estar aquí todos de fuera.*

*Madre Inmigrante: Exacto. Aquí la gente es muy abierta.*

*Entrevistadora: Pues yo me alegro de que estés contenta.*

*Madre Inmigrante: Sí, absolutamente.*

*Entrevistadora: Se te nota. ¿Y la relación que tenéis con la escuela? Es decir, los padres de alumnos inmigrantes tú ves que participan tanto como los de padres españoles, más, menos. ¿Cómo ves tú esa relación?*

*Madre Inmigrante: Los que más participan vuelvo a decirte son los españoles, los padres españoles, incluso organizan cosas para nosotros. Nosotros estamos todavía un poquito cerrados. Yo creo que hay más barreras puestas por parte de los que venimos que por parte de los que nos reciben en el caso especial de España. He emigrado a otros países también, estuve en Italia y era absolutamente diferente.*

*Entrevistadora: Diferente.*

*Madre Inmigrante: Estuve seis años en Italia y es totalmente diferente.*

*Entrevistadora: Te llama la atención el esfuerzo que se hace desde aquí para que vengáis.*

*Madre Inmigrante: Y este centro, no conozco otro porque tengo un niño de cinco años. Que todavía no estoy muy en el tema escolar, que recién empieza (Entrevista a Madre Inmigrante de CEIP)*

Es posible que, al margen de las dificultades comunicativas entre familias, en el caso de las familias inmigrantes podamos observar una concepción más reduccionista de la participación de las familias en el escenario escolar. Y esto puede deberse a que muchas familias inmigrantes proceden de países donde existe una tradición escolar muy cerrada a la promoción de la participación democrática y activa de las familias en la escuela. Es decir, es posible que muchas familias inmigrantes tengan una concepción tradicional de la escuela, donde el profesorado es el protagonista absoluto de todas aquellas actuaciones y hechos que acontecen en la realidad escolar. Así lo considera una madre inmigrante al ser preguntada por los condicionantes de la participación real y efectiva de las familias inmigrantes en la escuela:

*“Es que tenemos una tradición escolar muy cerrada con respecto a la familia. Entonces generalmente los padres no conocemos como es la vida en la escuela, como es el trabajo del docente. Y creo que todo esto ayuda*

*a que todo esto sea más abierto, a que nos podamos integrar y colaborar, a que tengamos más relación con el trabajo del docente y a lo mejor de esta manera también podamos llegar a valorarlo un poco más” (Madre Inmigrante de CEIP)*

### **3. ¿Participan las familias inmigrantes en la generación de una cultura de la diversidad en la escuela intercultural?**

La cuestión de la participación de las familias inmigrantes en la escuela no es un tema menor en la convivencia escolar y en el desarrollo de la interculturalidad, más bien al contrario, es un tema central entre los principios pedagógicos de la educación intercultural y de la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. En este sentido, lo que planteamos con la pregunta de este epígrafe es que buena parte del análisis de la convivencia intercultural que hemos realizado en el presente estudio cualitativo tiene su razón más intensa y profunda en la relación e interacción intercultural entre familias inmigrantes y autóctonas, y su participación en la escuela. En efecto, esto tiene que ver con diferentes modelos de integración cultural, es decir, con un modelo asimilacionista donde las familias inmigrantes se integran en el ámbito escolar excluyendo su identidad cultural en las acciones educativas, o por el contrario, un modelo de inclusión de la diversidad cultural donde todas las familias tienen una voz relevante para aportar soluciones y experiencias para avanzar hacia una convivencia intercultural.

También, tal y como plantea una madre autóctona, es posible la existencia de un modelo de autoexclusión cultural (segregacionista), donde las familias inmigrantes no tienen el menor interés en integrarse de manera efectiva en el contexto socioeducativo. No obstante, esto es un aspecto claramente discutible, ya que es posible que el problema parta de la sociedad de acogida, y por tanto de la comunidad educativa mayoritaria (autéctona), al plantear un modelo de relaciones interculturales supeditado a la asimilación cultural por parte de los inmigrantes, o en su defecto, un planteamiento fundamentalmente folclórico de las relaciones culturales con las negativas consecuencias que puede tener esto para la convivencia escolar.

*Madre Autóctona: No. ¡Finlandeses! Hay una colonia de finlandeses grandísima aquí, pero los ves que se van metiendo en las fiestas populares, se van metiendo, en fin.*

*Entrevistador: Sí.*

*Madre Autóctona: En fin, pero participan más. Principalmente intentan aprender el idioma, que eso es muy importante porque la verdad, si te cierras. Claro que en estos sitios como Fuengirola que es un sitio costero hay tiendas inglesas, comercios ingleses, bares ingleses. Entonces claro, no se calientan la cabeza. Y dirán: “pues yo para que me voy a calentar la cabeza” (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP)*

La cuestión lingüística es un elemento clave cuando lo que estamos analizando es la participación de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. En el caso de los inmigrantes no hispanoparlantes, ocurre al igual que sus hijos, esto es, iniciales dificultades de comunicación que pueden entorpecer la plena inclusión escolar de estas familias. En este punto, es digno de mencionar las dificultades que encuentran muchas madres inmigrantes para

aprender el idioma, lo que implica una interesante reflexión de la profesora ATAL de un centro escolar. Esta docente nos plantea las dificultades de participación derivadas de la problemática laboral, unida a las dificultades de índole lingüística, lo que a su juicio requiere un esfuerzo extra por parte del profesorado para fomentar aún más si cabe un talante de apertura y de cercanía hacia estas familias, lo cual es un factor positivo para la convivencia escolar.

*“O sea las madres marroquíes que acaban de salir de la reunión, son madres que ya hablan español como tú o como yo y sus hijos son muy españoles, o sea, ya están muy integradas, muy integradas. Entonces ellas también están más abiertas. Hay otros que por su situación, que la mayoría, sinceramente, la mayoría, porque aquí hay un tanto por ciento de gente que vive aquí por el sol y otros que vienen, la mayoría, pues a trabajar y la verdad es que no lo pasan muy bien al principio porque no pueden... Que pasa que muchos no pueden dedicar el tiempo a lo mejor a relacionarse tanto en el cole porque tienen que trabajar muchísimas horas. Eso es lo que a veces me dicen a mí ellos mismos cuando he tenido contacto con alguno. Que les gustaría a lo mejor tener más tiempo y el tiempo... Pero en general, la verdad es que este colegio, por lo que yo veo... Eso también el ambiente lo crean los profesores, ¿eh?, algunas veces” (Profesora de ATAL)*

Esta idea es repetida por muchos docentes, es decir, la imposibilidad que tienen en muchas ocasiones de interactuar con las familias inmigrantes, incluso para tratar la evolución y el rendimiento académico de sus hijos. En este sentido, el profesorado es consciente de que los padres de los alumnos inmigrantes trabajan y tienen muchas dificultades para venir al centro educativo.

*“Los padres de los alumnos inmigrantes que yo tengo ni siquiera los conozco. Están todo el día trabajando, tanto si el padre como si no hay padre por qué algunos solamente vienen con la madre. Están siempre trabajando no tienen tiempo para venir” (Profesora de ATAL)*

Otro aspecto importante de análisis en la participación de las familias inmigrantes tiene que ver con el desarrollo de su identidad cultural en la sociedad de acogida. Y es que, en muchas ocasiones, el profesorado viene observando como los inmigrantes de segunda generación tienen una actitud más positiva respecto a su propio papel como familias implicadas en una comunidad educativa, y por tanto, interesadas en participar activamente en la realidad escolar de los centros donde estudian sus hijos. Esto hace que, en algunos centros, la participación de familias inmigrantes sea superior que las autóctonas, lo que indica que este factor de índole sociocultural tiene una repercusión relevante para la convivencia escolar, y por supuesto, en las medidas para el desarrollo práctico de la educación intercultural en colegios e institutos.

*Entrevistadora: Eso lo dicen mucho, que son lo que tú decías, son los reyes de la casa. ¿Participan igual los padres de niños inmigrantes en la vida escolar que los padres...?*



*Profesor: Sí, sí, sí. Y además hay muchos interesados en eso. Indudablemente los primeros años, tú sabes que la inmigración, la primera generación es de integración. Cuando realmente ya se encuentran totalmente integrados en la segunda generación es cuando ya se sienten totalmente del país. Vienen a las reuniones, vienen y no hay ninguna... Incluso en un porcentaje, según el número de alumnos, mayor que el de españoles, ¿eh? Porque a las reuniones vienen madres y muy pocos padres (Profesor de CEIP)*

De todas maneras, como hemos mencionado con anterioridad, la participación es un tema que modula entre diferentes consideraciones, tanto en el grado de participación como en el protagonismo de quienes participan en el contexto escolar (inmigrantes y autóctonas). En este punto, tenemos que subrayar que nuestro equipo de investigación ha constatado la percepción generalizada de la existencia de una escasa participación por parte de las familias autóctonas, tanto desde la perspectiva de las familias inmigrantes como por parte de las mismas familias autóctonas. Es decir, que en centros educativos donde la diversidad cultural es una clave significativa en su realidad cotidiana, parece existir la idea de que las familias autóctonas participan menos que las inmigrantes, aunque en ocasiones se denunciaba la cierta inutilidad de la participación de las familias pues la autonomía de los centros se podía ver limitada por una normativa excesivamente reglada y burocratizada, lo que ofrece escasos incentivos a la efectiva y democrática participación de familias, tanto inmigrantes como autóctonas en el ámbito escolar.

*“Además, es importante señalar la poca participación de las familias autóctonas tanto desde la perspectiva de los padres inmigrantes como desde la perspectiva de los padres autóctonos. Así, los padres autóctonos e inmigrantes que pudimos entrevistas eran los que participaban en el Consejo Escolar y ambos coincidían en señalar en que la participación en general de los padres en ese centro era baja. Los padres lamentaban esta poca participación paterna y denunciaban que muchos padres no participaban porque no podían (la educadora social del centro resaltaba cómo la situación de deprivación económica les dificultaba participar), pero que otros pasaban. Así mismo, los padres también denunciaban que la participación de los padres en los órganos de gestión del centro (claustro o comisión de convivencia) también se había visto limitada últimamente por las recientes normativas de la Junta de Andalucía” (D.i.)*

Además, es cierto que muchos profesores lamentan la actitud pasiva de muchas familias en relación a su potencial papel protagonista en la realidad escolar. Además, esto se observa con preocupación en determinados grupos étnicos, sobre todo en los contextos educativos en riesgo de exclusión social. En este punto, parece que las familias inmigrantes son más conscientes de la importancia de la educación de sus hijos, y de la necesidad de su participación real en los centros educativos. Así lo expresa un miembro de nuestro equipo de investigación:

*“Los profesores echan en falta más apoyo de las familias, sobre todo de las españolas y, particularmente de las gitanas. Muchas veces la única*

*manera de comunicarse con ellas a la llegada y la salida del colegio. Existe una asociación de padres y madres bastante colaboradora y que en este curso han puesto en marcha una escuela de padres orientada a la alfabetización. En general parece que las familias extranjeras son más conscientes de la importancia de la educación de sus hijos que las autóctonas” (D.i.)*

Desde luego, el profesorado tiene una actitud positiva respecto a la importancia de contar con la colaboración y el apoyo de las familias en su tarea educadora. Es decir, los docentes valoran muy positivamente sentirse apoyados y respaldados en sus acciones docentes por las familias, lo que mejora la convivencia escolar y facilita un mejor rendimiento escolar del alumnado. Estas son las palabras del orientador de secundaria al ser preguntado por la importancia de la participación familiar en su instituto:

*“...contar con el apoyo de la familia. Es decir, la participación y el apoyo de las familias es fundamental. Ante cualquier situación, ya sea positiva o negativa, tenemos que contar con ese apoyo familiar, que seguramente nos cuesta, pero que va a permitir conseguir un mayor resultado con el alumnado” (Orientador de IES)*

Por otro lado, tal y como hemos planteado anteriormente, en las reuniones de tutoría grupal es raro una participación normal de las familias con el tutor o tutora de sus hijos. Las propias madres inmigrantes perciben que la participación de las otras familias es muy escasa y lo atribuye a una pasividad que va más allá del contexto escolar, sino que tiene que ver con actitudes sociales generalizadas como el pasotismo y la desidia en los procesos participativos y las instituciones públicas.

*“Mira, las familias apenas vienen a las reuniones. No vienen, de hecho, a las reuniones que hemos venido, si el grupo es de 20 alumnos, no vienen las 20 familias, vienen 4 ó 5...de pocos alumnos. En la reunión general de principio de curso, igual, muy pocas personas, apenas treinta personas. Nosotros nos hemos dado cuenta de que aquí los padres no están pendientes de los hijos, tanto en el colegio como en un recinto como en donde sea...pero los padres, como que pasan mucho de los hijos” (Madre Inmigrante de IES)*

De todas maneras, a pesar de que la participación es escasa de manera global, sí observamos que la participación de las familias existe cuando se trata de temas que afecta única y exclusivamente a sus hijos. Es decir, que cuando el equipo directivo o el tutor llaman a la familia, ésta generalmente acude para hablar con los profesores de sus hijos. Así lo expresa una alumna inmigrante de secundaria:

*“Mi madre viene poco y mi padre no viene...pero he visto que muchos padres vienen aquí a hablar con los profesores” (Alumna Inmigrante de IES)*

También, es cierto que la participación de las familias se incrementa en la medida en que la escuela se convierte en un centro de formación de interés para la comunidad educativa. Es decir, en la medida en que ofrecen servicios y acciones

formativas de calidad e interés, las familias participan en un mayor o menor grado. Y esto lo podemos vincular con las nuevas formas de participación social de las personas en la sociedad del conocimiento. Es decir, ahora las familias pueden participar en actividades que no tienen que ver directamente con sus hijos, pero sí con el clima general de convivencia del centro escolar donde está matriculado, o por el contrario, con acciones educativas exclusivamente dirigidas a las madres y los padres. Sin lugar a dudas, esto nos da idea de que la participación de las familias va en la dirección de ir transformando la escuela en una institución dinámica al servicio permanente del barrio, del pueblo, de la ciudad...

*“Con las familias las relaciones son las justas. No es que el colegio esté todo lo abierto que podría. La asociación de padres si es muy activa, los padres extranjeros poco a poco se están integrando. Hemos montado clases de español para padres y si han funcionado. Vienen y participan en actividades puntuales siempre que se les llama. Por ejemplo en las actividades extraescolares. Puede tener con la propia idiosincrasia del inmigrante, que viene a trabajar y ya está. Si los comparamos con los padres españoles, seguramente el porcentaje sería mayor, en actividades puntuales” (Profesor de ATAL)*

Ya existen centros educativos abiertos a la participación comunitaria de las familias, y realizan numerosas actividades y talleres encaminados a fortalecer la convivencia intercultural, promover la participación activa de todos los agentes educativos y mejorar la autoestima de todas y cada una de las personas participantes en las actividades educativas organizadas en estos centros escolares. En este punto, las AMPAs juegan un papel clave en la dinamización de actividades dirigidas tanto a alumnos como a padres y madres. Desde el punto de vista de la educación intercultural, las relaciones entre diferentes personas de distintas culturas suponen un enriquecimiento mutuo y un modelo de referencia intercultural para los más jóvenes. Y esto es valorado ya por muchas familias inmigrantes, que observan esa riqueza y tienen grandes esperanzas de convertir las escuelas en espacios llenos de vida, no sólo de vida escolar, sino de vida comunitaria para el desarrollo pleno e integral de todas las personas que componen la familia de la escuela.

*“Yo sí te puedo decir que en este colegio, que se involucra bastante con los inmigrantes, muchísimo. Aparte, aquí, cuando estaba en la AMPA, y se hacían talleres, se hacían desayunos para invitar a las madres inmigrantes, o incluso desayunos típicos de otros países, para que los padres de los alumnos inmigrantes se involucraran. Tienes que saber como son sus familias. Los desayunos, la semana intercultural, donde traen platos típicos, muchísimas cosas que se están haciendo y se implican muchísimo. Y en el colegio, por ejemplo, el año pasado, una madre argentina que era presidenta de la AMPA, y llevó el AMPA durante dos años, y ella es lo que decía, yo vengo de fuera, y era profesora en Argentina. Dice, pero yo quiero que realmente se sepa de todo en general, porque no es porque venga de fuera, que yo quiera quitar puestos aquí a alguien, es que esto debe ser realmente como una comunidad de formar parte todos. Y es una maravilla, y esa persona, las ideas que tenía, lo que quería luchar, las formas de hacer las cosas, de*

*querer trabajar por el colegio. Es una maravilla, y es argentina. Vaya, se ha ido, porque se ha mudado, pero es una maravilla. Y ya te digo, yo veo que las familias inmigrantes se involucran bastante. Y lo del conflicto, por ejemplo, dentro de las clases, no te puedo hablar porque no lo veo” (Madre Autóctona de CEIP)*

En realidad, la participación es un factor voluntario y no se puede obligar a nadie a participar, pero tampoco es posible que se implante en la realidad escolar un sentimiento de pasividad y desidia ante la escasa participación de las familias. La participación de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, se constituye en un factor de calidad educativa para la mejora de la convivencia escolar, y a pesar de las dificultades individuales y colectivas, es el sistema educativo, y por ende, la escuela, la que debe adaptarse a las necesidades de las familias, para facilitar al máximo sus posibilidades de participación para la mejora de la convivencia y el desarrollo intercultural en el ámbito educativo.

*“Hay gente que no saben pero tienen mucho interés por los estudios de sus hijos..., pero también pasa eso a las madres españolas. Y eso lo veo en la participación de las madres en el consejo escolar, y en la participación de la AMPA. No vienen madres inmigrantes, porque trabajan, pero también conozco a gente que no trabajan y no vienen, ¿y entonces? No es un problema de los inmigrantes, ni de que trabajan o no, es que no tienen interés...” (Madre Autóctona de CEIP)*

#### **4. Reflexiones finales**

Del presente trabajo se desprende la idea de que las relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas son todavía escasas, y solamente aquellas familias que tienen algún grado de amistad se relacionan de alguna manera. Las relaciones positivas entre familias de diferentes culturas deben ser un instrumento fundamental de interacción cultural de gran valor para los alumnos, pues supone un modelo de relaciones que favorece comportamientos prosociales y actitudes de apertura a la diversidad cultural (Sabariego, 2002). El problema es que todavía persiste cierto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población escolar inmigrante, lo que tiene una implicación – emocional y social– directa en el sentido de excluir a estos alumnos y a sus familias, y por tanto, no favorecer las potencialidades de la diversidad cultural como factor de promoción de una convivencia educativa solidaria y tolerante. Sin embargo, el camino de la interculturalidad es ya imparable, y creemos con determinación que las ideas contenidas en este trabajo pueden servir de referente para comprender las potencialidades de la Educación Intercultural como fundamento para el establecimiento de una Educación para la Ciudadanía para los centros de educación primaria y secundaria.

Desde nuestro punto de vista, la participación de las familias inmigrantes y autóctonas en contextos escolares de diversidad cultural debe ser un ejemplo pedagógico de ejercicio práctico de los valores de la democracia, la paz y la solidaridad, y por tanto, un modelo clave de convivencia intercultural y positiva

que ayude a preparar a ciudadanos críticos y reflexivos en un mundo cada vez más plural, dinámico y complejo.

### Referencias bibliográficas

- BARÁIBAR, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- ESSOMBA, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Cisspraxis.
- ESSOMBA, M. A. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural", en ALVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.
- LEIVA, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- LEIVA, J. (2008). "La interculturalidad como principio clave de la educación para la ciudadanía: la participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales", en SORIANO, E., y JIMÉNEZ, A. J. *Ciudadanía, democracia y participación*. Almería: Editorial Universidad de Almería, pp. 457-463.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MONTÓN, M. J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- SANTOS REGO, M.A. (2008). "Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa?", en GARCÍA, J. y LACOMBA, (Eds.). *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Edicions Bellaterra, pp. 483-505.
- SLAVIN, R.E. (2003). "Cooperative learning and intergroup relations", en BANKS, J. Y MCGEE, C. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 628-634.