UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació
Any XXX, III època · Tarragona, desembre, 2006

XXX ANIVERSARI

Departament de Pedagogia

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Director
Dr. Luis Fernando Valero Iglesias

Vocals
Dr. Gabriel Comes Nolla
Dra. Carmen Pérez Ramírez
Dr. Francesc Xavier Vivas Morte

Redacció
Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez
Sr. Sergio Pasamontes García

Comité editorial
Dr. Àngel-Pío González Soto
Dra. Joana Noguera Arrom

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.es
A/e: sdpeda@urv.cat

Producció:
Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

Sumari

Título / Autor	Pág.
Editorial	7
Editorial (català)	11
"L´ escriptura dels alumnes amb síndrome de down: la qualitat d´exercitació motriu i l'organització espacial " Comes, G., Martí, E., Parera, B., Vedriel, G. y Vives,M.	15
El desarrollo profesional del docente universitario a debate: factores que lo determinan Verónica Marín Díaz	29
Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Escuela en la Educación Primaria (Ciclo Superior) Elena Venini Redín, Francesc Xavier Vivas Morte	43
Algunas consideraciones generales sobre una Red de Innovación Docente en la URV Maria Ferré Bergadà, Luis F. Valero Iglesias, Maria Isabel Salvat Salvat, Ricard Monclús Guitart, Josep Maria Mateo Sanz , …	83
Algunas historias de jóvenes Jordi Solé Blanch	95
Les depuracions dels mestres republicans de la província de Tarragona M. Isabel Miró Montoliu, Jéssica Casas Casajuana, Agustí Cerveto González, Marc Sampe Compte, Anna Sirisi Anguera i Georgina Vives Martell	113
La dimensió europea de l´educació als documents bàsics referencial M. Concepció Torres Sabaté	123
CREDEFIS: Centro de Recursos Virtual para la Docencia de calidad en Educación FÍSica Luis Marqués, Mercè Gisbert y Saturnino Gimeno	145

"Estudio de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada" 167
María José Latorre Medina

La colaboración como estrategia de desarrollo personal y profesional del profesorado universitario 199
Martha M. Murzi Vivas, Ángel Pío González Soto

Axiologia educativa per a occident 211
Octavi Fullat i Genís

Deporte… ¿Cabe el deporte en la escuela?… ¿En manos de quien está el deporte en edad escolar?… 225
Saturnino Gimeno Martín, Luis Marqués Molías, Mª del Carmen Pérez Ramírez

A violência doméstica por detrás do abandono escolar 249
Alcina Manuela de Oliveira Martins, Margarida Alice Santos Carvalho

El fenómeno de la <bofetada feliz>y su relación con el acoso escolar 261
Luis Fernando Valero Iglesias, Gerad Sala i Giner, José Antonio Morán Vega

Aula , de què ... ? Aula d' acollida per a l' alumne nouvingut al sistema educatiu català 289
Concepció Salgado Úbeda

La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría - práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. 301
María Auxiliadora Chacón Corzo, Martín Eduardo Suárez Durán

Aules Inclusives i Estructura Cooperativa de l'Aprenentatge 313
Pere Pujolàs i Maset

Colaboradores. Col·laboradors 341

EDITORIAL

En 1977 veía el primer número la revista UNIVERSITAS TARRACONENSIS, UT, de la Facultad de Filosofía y Letras, en la División de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, antecedente de la actual UT que usted tienen en sus manos.

En su editorial el Dr. Alexandre Sanvisens Marfull escribía: *"Avui saludem aquesta revista universitària, que comença una nova singladura, amb tot l'afecte i l'entusiasme que mereix l'esforç per portar-la a terme i per oferir-la, amb la millor voluntad, al seus lectors"*

La revista nacía de la idea del profesor Luis Navarro Miralles, que en colaboración con los demás profesores, bajo el amparo de la Facultad de Filosofía y Letras y en el contexto de aquella universidad humanista, no profesionalizadora, deseaban editar una revista en donde, de una manera miscelánea, se trataran los diferentes aspectos que el trabajo universitario conllevaba en Filosofía, Historia, Geografía, Psicología y Pedagogía.

En ese editorial se señala que una revista universitaria nunca debe ser exclusivista sino que debe tener un sentido universal, abierto, equilibrado, dinámico que muestre lo que la docencia y la investigación desarrollan.

Aquella revista UT que ahora cumple 30 años, quería demostrar, en aquel entonces, la madurez de la División de la Universidad de Barcelona en Tarragona.

Rápidamente en el siguiente número ya nacen diferentes series de revistas UT con especificidades concretas. Una para Filosofía y Ciencias de la Educación, al cuidado de: Ángel Aguilar Alonso, Carme Borbonès Brescó, Ángel-Pío González Soto y Francisco López Frías.

La portada llevaba impreso el escudo de la antigua Universidad de Tarragona de 1572.

Los departamentos que incluía la revista eran: Filosofía, Didáctica y Pedagogía experimental, Pedagogía Sistemática e Historia, Psicología General y Fisiología, Psicología evolutiva, diferencial y educativa.

En 1982 la revista nombra como director a Ángel Aguilar Alonso y el Consejo de redacción lo conforman: Salvador de Brocá i Tella, Ángel Pío González Soto y José María Román.

En 1987 la revista sufre un cambio sustantivo, por primera vez nace con la identificación de UNIVERSITAS TARRACONENSIS . Revista de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación y Psicología, hasta 1992, en que se crea la Universidad Rovira i Virgili, independiente de la Universidad de Barcelona. Como director de esta nueva etapa está Enrique Fuentes Goyanes y en el

Consejo de Redacción están: Gabriel Comes Nolla y Ángel-Pío González Soto.

La revista modifica su señal identificativa, introduce dos colores en la revista el negro en la parte superior, de tamaño un tercio y el azul Francia en el resto, insertando las estrellas de la Comunidad Económica Europea, señal simbólica de que se abría una etapa de vinculación a la pedagogía que se construía en Europa. Se invita a escribir a pedagogos europeos como:Torsten Husen de la Universidad de Estocolmo, que escribió el artículo: "Reglas estratégicas para la Reforma Educativa: Perspectiva internacional de la situación en España".

En 1997 se cambia el formato a un 1/8 obligado por abaratar costes y la introducción del ordenador en las imprentas.

En 1998 se vuelve al formato tradicional manteniendo la estructura del diseño de colores, las estrellas, etc.

En el 2000 la revista sufre un significativo cambio, pasa a ser únicamente responsabilidad del Departamento de Pedagogía, cuyo director el Dr. Vicente S. Ferreres Pavía potencia la creación de un Comité Asesor formado por profesores de distintas universidades españolas y de diferentes áreas de conocimiento.

Este cambio se traduce en lo estético en un cambio del color de la revista que será el azul, igual que el de la toga académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Bajo el titulo capital UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Revista de Ciencias de la Educación.

Se nombra un Comité Editorial formado por: Ángel-Pío González Soto, Vicente S. Ferreres Pavía y Juana Noguera Arrom.

Un Consejo de redacción en el que están:

Charo Barrios,Saturnino Gimeno, Montserrat Guasch, Carme Ponce y Luis Fernando Valero.

Secretaría de redacción: Gabriela Sánchez Rodríguez.

El Consejo Asesor está formado por los Doctores: Vicenç Benedito Antoli, Julio Cabero Almenara, Mª Pilar Colas Bravo, Pedro de Vicente Rodríguez, Gabriel Janer Manila, Francisco Jiménez Martínez, Daniel Linares Girela, Sebastián Rodríguez Espinar, Miguel Ángel Santos Guerra, Miguel Ángel Torralba, Joaquim Pélach, Antoni Petrus Rotger

La nueva línea fomenta la publicación de artículos de los profesores del Departamento en la acción que desde la universidad se potencia la docencia y la investigación.

En el 2001 se reestructura nuevamente la revista, se recupera el cargo de director que en este caso lo asume Luis Fernando Valero Iglesias.

Vocales: Gabriel Comes Nolla, Saturnino Gimeno Martín, Josep Holgado García, Esperança Martí Cruz.

Secretaria de redacción: Gabriela Sánchez Rodríguez.

Se controla la calidad con el sistema de lectores especialistas por el método de doble ciego

En el 2003, entran los vocales Carmen Pérez Ramírez, Francesc Xavier Vivas Morte en lugar de Josep Holgado y Saturnino Gimeno Martín.

En la secretaria se incorpora Anna Soler Pallás

En el 2004 la revista sigue ajustando sus ritmos interiores y se incorpora a la secretaria Sergio Pasamontes García en lugar de Anna Soler. Se recupera el Consejo Editorial formado por los profesores: González Soto , Ferreres Pavía y Noguera Arrom .

Todos estos cambios son motivados para agilizar la revista ya que toda ella se diseña, maqueta, y se enmarca en el Departamento, con lo cual se economizan los costes y se agiliza el proceso..

Así mismo la revista ha publicado algunos números especiales o monográficos en función de eventos que se han desarrollado en la Facultad: Congresos, Seminarios, Jornadas.

En el 2005 la revista sufre la pérdida de un miembro que la había acompañado desde los primeros momentos Vicent S. Ferreres Pavía.

Ésta, se ha ido abriendo a las nuevas tecnologías y en el 2006 queda disponible en la red, en la WEB del Departamento de Pedagogía

http://www.urv.net/redireccionar.php?url=http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/ pudiendo descargase los artículos de los últimos cinco años.

La revista se edita cada junio y cada diciembre del año y la presencia de artículos de otras universidades de España y de Iberoamérica es significativa siendo un enlace con las universidades que el Departamento de Pedagogía y la URV tiene con aquella zona.

Hemos cumplido 30 años, creemos que hemos marcado un hito. No es habitual que una publicación de estas características alcance una edad madura como la nuestra, ello es síntoma de que detrás de ella ha habido un equipo humano y un colectivo que ha sabido adaptarse a los tiempos y que además han ido tomando el testigo.

Como hemos descrito, han sido muchas personas, que con el único afán de dar testimonio del papel que juega la educación en la sociedad y de la realidad de una Universidad, las que han colaborado y trabajado en la revista. Los 700 artículos que ha publicado a lo largo de su historia, son buen testimonio de ello.

Hoy sólo nos queda afirmar que seguiremos por este camino haciendo honor a nuestra historia que como señaló en su última frase del editorial de 1977 el Dr.Sanvisens "*Penso que la benvinguda, que ens podem donar mútuament, ha d'ésser promesa d'esperança i de continuïtat*". Esa bienvenida ha sido camino de esperanzas cumplidas, gracias al empeño de muchas personas, como se ha narrado, de los que escriben en ella y, sobre todo, de los que la leen.

EDITORIAL

El 1977 veia a la llum el primer número de la revista UNIVERSITAS TARRACONENSIS, UT, de la Facultat DE Filosofia i Lletres, a la Divisió de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, antecedent de l'actual UT que vostès tenen a les seves mans.

En el seu editorial el Dr. Alexandre Sanvisens Marfull escrivia: "Avui saludem aquesta revista universitària, que comença una nova singladura, amb tot l'afecte i l'entusiasme que mereix l'esforç per portar-la a terme i per oferir-la, amb la millor voluntat, als seus lectors".

La revista naixia de la idea del professor Luis Navarro Miralles, que en col·laboració amb els demés professors, sota l'empara de la Facultat de Filosofia i Lletres i en el context d'aquella universitat humanista, no professionalitzadora, desitjaven editar una revista d'una manera miscel·lània, es tractessin els diferents aspectes que el treball universitari comportava en Filosofia, Història, Geografia, Psicologia i Pedagogia.

En aquell editorial s'assenyalava que una revista universitària mai ha de ser exclusivista, sinó que ha de tenir un sentit universal, obert, equilibrat, dinàmic, que mostri allò que la docència i la investigació desenvolupen.

Aquella revista UT que ara compleix 30 anys, volia demostrar aleshores la maduresa de la Divisió de la Universitat de Barcelona a Tarragona.

Ràpidament en el següent número ja neixen diferents sèries de revistes UT amb especificitats concretes. Una per Filosofia i Ciències de l'Educació a cura de: Ángel Aguilar Alonso, Carme Borbonès Brescó, Ángel-Pío González Soto i Francisco López Frías.

La portada portava imprès l'escut de l'antiga Universitat de Tarragona de 1572. Els departaments que incloïa la revista eren: Filosofia, Didàctica i Pedagogia Experimental, Pedagogia Sistemàtica i Història, Psicologia General i Fisiologia, Psicologia evolutiva, diferencial i educativa.

El 1982 la revista anomena director Ángel Aguilar Alonso i el Consell de Redacció el conformen: Salvador de Brocà i Tella, Ángel-Pío González Soto i José María Roman.

El 1987 la revista experimenta un canvi substantiu, per primera vegada neix sota la identificació UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Revista de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres. Departament d'Educació i Psicologia, fins 1992, en què es crea la Universitat Rovira i Virgili, independent de la Universitat de Barcelona. Com

a director d'aquesta nova etapa trobem Enrique Fuentes Goyanes i en el Consell de Redacció hi ha Gabriel Comes Nolla i Ángel-Pío González Soto.

La revista modifica el seu senyal identificatiu, introdueix dos colors: el negre a la part superior, de grandària un terç i el blau França a la resta, inserint les estrelles de la Comunitat Econòmica Europea, senyal simbòlic de què s'obria una etapa de vinculació a la pedagogia que es construïa a Europa. Es convida a escriure pedagogs europeus com Torsten Husen de la Universitat d'Estocolm, Suècia, que va escriure l'article: "Regles estratègiques per la Reforma Educativa: Perspectiva internacional de la situació a Espanya".

El 1997 es canvia el format a un 1/8 obligat per abaratir costos i la introducció de l'ordinador a les impremtes.

El 1998 es torna al format tradicional mantenint l'estructura del disseny de colors, les estrelles,...

L'any 2000 la revista viu un canvi significatiu; passa a ser únicament responsabilitat del Departament de Pedagogia, el director del qual, el Dr. Vicent Ferreres Pavía potencia la creació d'un Comitè Assessor format per professors de diferents universitats espanyoles i de diferents àrees de coneixement.

Aquest canvi es tradueix estèticament en un canvi de color de la revista que serà el blau, igual que el de la toga acadèmica de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Sota el títol capital UNIVERSITAS TARRACONENSIS la Revista de Ciències de l'Educació.

S'anomena un Comité Editorial format per: Ángel-Pío González Soto, Vicent S. Ferreres Pavía i Joana Noguera Arrom.
Un Consell de redacció en el que hi trobem:
Charo Barrios, Saturnino Gimeno, Montserrat Guasch, Carmen Ponce i Luís Fernando Valero.
Secretaria de redacció: Gabriela Sánchez Rodríguez.
I el Consell Assessor està format pels Doctors: Vicenç Benedito Antolí, Julio Cabero Almenara, Mª Pilar Colas Bravo, Pedro de Vicente Rodríguez, Gabriel Janer Manila, Francisco Jiménez Martínez, Daniel Linares Girela, Sebastián Rodríguez Espinar, Miguel Ángel Santos Guerra, Miguel Ángel Torralba, Joaquim Pèlach, Antoni Petrus Roger.
La nova línia fomenta la publicació d'articles dels professors del Departament en l'acció que des de la universitat potencia la docència i la recerca.

El 2001 es reestructura novament la revista. Es recupera el càrrec de director que, en aquest cas, assumeix Luis Fernando Valero Iglesias.

Vocals: Gabriel Comes Nolla, Saturnino Gimeno Martín, Josep Holgado García, Esperança Martí Cruz.

Secretària de redacció: Gabriela Sánchez Rodríguez.

I es controla la qualitat amb el sistema de lectors especialistes pel mètode de doble cec.

El 2003 entren els vocals Carmen Pérez Ramírez, Francesc Xavier Vivas Morte en lloc de Josep Holgado i Saturnino Gimeno Martín.

A la secretaria s'incorpora Anna Soler Pallàs.

El 2004 la revista segueix ajustant els seus ritmes interiors i s'incorpora a la secretaria Sergio Pasamonts García en lloc d'Anna Soler. I es recupera el Consell Editorial format pels professors González Soto, Ferreres Pavía i Noguera Arrom.

Tots aquests canvis són motivats perquè la revista es dissenya, munta i s'emmarca en el departament, la qual cosa permet estalviar significativament els costos i, a més a més, s'agilitza la producció.

El 2005 la revista pateix la pèrdua d'un membre que l'havia acompanyat des dels primers moments: Vicens S. Ferreres Pavía.

S'ha anat obrint a les Noves Tecnologies i el 2006 es penja a la xarxa, en la WEB del Departament de Pedagogia.
http://www.urv.net/redireccionar.php?url=http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/
Actualment es poden descarregar els articles dels darrers cinc anys.

S'edita cada any al juny i al desembre i la presència d'articles d'altres universitats d'Espanya i d'Iberoamèrica és significativa del lligam que el Departament de Pedagogia i la URV tenen amb les universitats d'aquella zona.

Hem complert 30 anys, creiem que hem marcat una fita; no és habitual que una publicació d'aquestes característiques arribi a una edat madura com la nostra, això és símptoma que darrera hi ha hagut un equip humà i un col·lectiu que ha sabut adaptar-se als temps i que, a més a més, ha anat prenent el relleu.
Com hem descrit, han estat moltes les persones que, amb l'únic afany de donar testimoni del paper que juga l'educació a la societat i la realitat d'una Universitat, han col.laborat i treballat en aquesta revista. Els 700 articles que ha publicat al llarg de la seva història en són bon testimoni.

Avui només ens queda afirmar que seguirem aquest camí fent honor a la nostra història com va senyalar en la darrera frase de l'editorial de 1977 el Dr. Sanvisens: "Penso que la benvinguda, que ens podem donar mútuament, ha d'ésser promesa d'esperança i de continuïtat". Aquesta benvinguda ha estat camí d'esperances complertes, gràcies a l'esforç de moltes persones, com s'ha dit, dels que hi escriuen i, sobretot, dels que la llegeixen.

"L´ ESCRIPTURA DELS ALUMNES AMB SÍNDROME DE DOWN: LA QUALITAT D´EXERCITACIÓ MOTRIU I L'ORGANITZACIÓ ESPACIAL "

Comes, G., Martí, E., Parera, B., Vedriel, G. y Vives,M.

RESUM

Aquest article analitza, mitjançant unes escales d'avaluació, l'escriptura d'alumnes amb síndrome de Down de diferents edats que assisteixen a escoles ordinàries de Catalunya. Els aspectes que avalua són: la qualitat d'exercitació motriu i l'organització espacial. Després d'estudiar les dificultats trobades en aquests camps, es passa a suggerir activitats que poden anar bé per a superar-les.

SUMMARY

This article analyzes, by means of some scales of evaluation, the writing of students with Down syndrome of different ages that attend ordinary schools of Catalonia. The aspects that evaluates are: the motor quality and the spatial organization. After studying the difficulties found in these fields, is passed to suggest activities to surpass them

1. INTRODUCCIÓ

El procés per arribar a escriure correctament és llarg, l'escriptura fins a convertir-se en una activitat plenament dinàmica i fluïda, passa per diferents etapes:

1- *Fase precal·ligràfica*. En aquesta fase, malgrat els seus esforços, el nen degut a la seva *incapacitat motriu*, no pot superar les exigències de les normes cal·ligràfiques: els seus traços rectes continuen trencats, corbats; les corbes són bonyegudes, anguloses, mal tancades: les unions entre lletres són complicades maldestres, la inclinació i dimensió de les lletres està mal controlada; la línia no arriba a ser recta; els marges són desordenats, irregulars, etc. Aquesta fase dura normalment de dos a quatre anys , des dels 5-6 als 8-9.

2- *Fase cal·ligràfica.* Quan el nen ha aconseguit dominar les principals dificultats de sostenir i manejar l'instrumenta, aquestes es manifesten en el grafisme de forma més accentuada i el nen aconsegueix una escriptura "cal·ligràfica", caracteritzada per cert domini gràfic, adaptada a un determinat nivell d'exigències, i dóna prova de cert nivell d'evolució. L'escriptura aconsegueix un nivell de maduresa i d'equilibri, entre els 10 i 12 anys. És una escriptura amb la forma de les lletres imposada per la cal·ligrafia; uneix les lletres segons algunes regles simples; les línies són rectes i espaiades i amb els marges distribuïts correctament.

3- *Fase postcal·ligràfica.* L'escriptura "cal·ligràfica infantil" de l'etapa anterior, adaptada a un determinat nivell d'exigències, dóna prova de cert nivell d'evolució i pot seguir evolucionant a partir dels 12 anys; aquí neix la "crisi" de l'escriptura observada amb freqüència entre els 12 i 16 anys. L'exigència de la velocitat juga un paper de primer ordre en aquesta crisi: l'escriptura cal·ligràfica-infantil és massa lenta per traduir un pensament, també és massa lenta per prendre notes. A més, les tècniques d'unió emprades produeixen insatisfacció, pel seu caràcter simplista. Aleshores, l'alumne modifica la seva escriptura per adaptar-se a les noves exigències : busca el mode d'unir més i millor, modifica les formes de les lletres. La seva escriptura s'independitza de les exigències cal·ligràfiques i es torna personal i fàcilment identificable, *expressant* certs aspectes personals. (Ajuriaguerra i altres (1973))

Aquestes són les tres grans fases del desenvolupament del grafisme, però els autors abans citats adverteixen que es tracta de tres fases successives i que cada individu pot presentar modalitats de creixement molt diverses.

A més de llarg, el procés d'escriure correctament és difícil ja que, com a mínim, es requereix posar en joc, els següents factors maduratius (Buisan:1996:100):

Factors maduratius que intervenen en les activitats de l'escriptura.						
Factors diferencials de característiques personals		**Tipus de texts escrits**				
		Còpia sense comprensió	Còpia amb comprensió	Dictat sense comprensió	Dictat amb comprensió	Redacció
	Capacitat intel·lectual general	*	*	*	*	*

Desenvolupament intel·lectual cognitiu	Capacitat intel·lectual verbal		*		*	*
	Capacitat intel·lectual no verbal	*	*	*	*	*
	Desenvolupament del llenguatge: llenguatge oral			*	*	*
	Desenvolupament del llenguatge: llenguatge interior				*	**
	Desenvolupament del llenguatge: criteri i opinions					*
	Organització del pensament / organització temporal					**
	Coneixement del simbolisme i significat del codi		**	*	**	**
	Memòria			*	*	*
	Atenció	*	*	*	*	*
Desenvolupament psicomotriu general i específic	Motricitat general i fina	**	**	**	**	**
	Predomini o dominància lateral	*	*	*	*	*
	Percepció visual	**	**	**	**	**
	Percepció auditiva			**	**	*
	Percepció motora	*	*	*	*	*
	Espai-temporal	**	**	*	*	*
	Orientació i organització espacial	**	**	*	*	*
	Coordinació visomotriu	**	**	**	**	**
	*(** Imprescindibles * Necessaris)*					

És evident que als alumnes amb la síndrome de Down, aquest procés d'escriure correctament els hi resulta molt més llarg i costós d'adquirir, i en moltes ocasions, es troba obstaculitzat per importants dificultats.

Malgrat tot això, l'ensenyança de l'escriptura demostra com a fonamental i imprescindible per aconseguir que els alumnes estiguin perfectament adaptats a l'escola i a la societat, per la qual cosa no han d'estalviar esforços per a que tots els alumnes, inclosos els alumnes amb la síndrome de Down, arribin a poder expressar per escrit de forma correcta i llegible les seves idees i pensaments.

En aquest article, que forma part d'una investigació subvencionada per la Fundació "Propedagògic", ens centrarem en estudiar els escrits dels alumnes amb la síndrome de Down, una de les fases entremig del procés per arribar a ser un bon escriptor, i que, tot i no ser de les més importants, és imprescindible tenir adquirida per a poder passar a fases posteriors. Concretament ens referim a l'escriptura-còpia des del punt de vista de l'organització espacial, la qualitat motriu del traçat gràfic. Aquesta avaluació de l´escriptura de l´alumnat amb la síndrome de Down, ens permetrà suggerir una sèrie d´exercicis i activitats per a solventar les dificultats detectades més rellevants.

2. Anàlisi dels escrits dels alumnes amb la síndrome de Down

L´estudi s´ha realitzat sobre una mostra de 50 alumnes amb la síndrome de Down, i tal com s´ha comentat, està centrat en avaluar els següents aspectes gràfics: qualitat d´execució motriu i organització espacial.

a) Qualitat d´execució motriu. Per estudiar aquest aspecte, s´ha utilitzat com instrument d´avaluació l´escala de Buisán (1996) on l´alumne ha de copiar en un full en blanc la frase : "*El cargolí portava bé la casa al damunt*". Buisán estableix els següents nivells:

   - *Nivell A*: correspon a les còpies amb pitjor qualitat motriu, el traçat gràfic és tens o tremolós, talls irregulars, aspecte general rígid i descontrolat; la qualitat de les corbes és angulosa i feixuga, amb absència d´aquestes; el tamany de les lletres acostuma a ser gran.

   - *Nivell B* : traços poc hàbils, pressió irregular amb algunes tremolors, apareixen angulacions, s´observa dificultat d´organització motriu amb talls freqüents degut a que s´aixeca el llapis després de realitzar una o dues lletres. Les corbes presenten irregularitats com bonyadures, però tot i així algunes estan ben traçades. Apareix alteració del tamany de les lletres, unes més altres que altres.

- *Nivell C* : el traçat presenta una textura més variada, de vegades tremolós d´altres lleuger, això és degut a la necessitat d´ajustar-se al tamany de la lletra. L´aspecte general és regular, les corbes són més permanents, tot i que encara apareixen vibracions en el traç; apareixen contornejats de lletres anteriorment escrites. El tamany de les lletres és més regular i no tant exagerat.

- *Nivell D* : el traçat presenta una textura més fluïda, la pressió és més regular i el traç més continu, lleuger. L´aspecte general és acceptable i bo; les corbes són quasi permanents i ben contornejades, les irregularitats que puguin aparèixer al final de la còpia són degudes a la fatiga del nen. El tamany de les lletres és regular i apareixen contornejats més aconseguits.

- *Nivell E* : el traçat és fluid i fàcil, la pressió regular, capacitat per traçar paraules sense haver d´aixecar el llapis, aquest aspecte implica una organització motriu de bona qualitat i una excel·lent regulació tònica. Aspecte general molt bo, amb corbes permanents i ben contornejades, amb un tamany de les lletres regular igual o menor que el model.

Els resultats obtinguts han estat els següents:

QUALITAT D´EXECUCIÓ MOTRIU							
	8 anys	9 anys	10 anys	11 anys	12 anys	13 anys	14 anys
NIVELL A	**4**	**0**	**1**	**2**	**0**	**0**	**0**
NIVELL B	**2**	**5**	**1**	**5**	**2**	**3**	**1**
NIVELL C	**1**	**0**	**4**	**3**	**0**	**2**	**1**
NIVELL D	**0**	**0**	**3**	**0**	**4**	**1**	**0**
NIVELL E	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**1**	**1**

b) Organització espacial. Pel que respecta a l´anàlisi de l´organització espacial dels escrits dels alumnes amb la síndrome de Down, també s´ha utilitzat una escala de Buisán (1996) que estableix els següents grups:

Nivells de còpia des del punt de vista de l'organització espacial

(Pag. 109).

GRUP A: SIMULACRES DE CÒPIA

En aquest nivell el nen està lluny de poder captar i realitzar els aspectes del model (no els realitza ni total, ni parcialment). Amb l'ajut de grafismes molt esquemàtics, en general il·legibles, intenta de reproduir, en conjunt, l'aspecte lineal o les petites unitats gràfiques. Hem inclòs en aquest apartat aquelles còpies tan incompletes que no poden ni tan sols ser valorades. S´estableixen els següents nivells :

Nivell 1 de còpia: Ficció de còpia

Nivell 2 de còpia: Simulacre de còpia

GRUP B: CÒPIES PARCIALS

Es pot començar a parlar de prelegibilitat degut a que la frase es parcialment llegible. Apareix un intent de linealitat i de reproducció de formes (lletres i paraules) i una clara temptativa de realitzar connexions (unions entre lletres). En aquest bloc trobem els següents nivells:

Nivell 3 de còpia: Intent de còpia

Nivell 4 de còpia: Còpia parcial

GRUP C: CÒPIES LEGIBLES

El nen pot traçar a un mateix temps lletres individualitzades i reconegudes i de articular-les entre si, amb unions correctes o menys "primitives", tenint en compte el desenvolupament del conjunt. Solament en aquest grup pot parlar-se d'una còpia aconseguida, encara que les formes no sempre siguin totalment correctes i les relacions espacials que apareixen en el model no es trobin encara en còpies. S´estableixen els següents nivells :

Nivell 5 de còpia: Còpia llegible

Nivell 6 de còpia: Còpia correcta

Nivell 7 de còpia: Còpia hàbil

Els resultants obtinguts han estat els següents:

ORGANITZACIÓ ESPACIAL								
		8 anys	9 anys	10 anys	11 anys	12 anys	13 anys	14 anys
SIMULACIÓ		**2**	**0**	**1**	**1**	**0**	**0**	**0**
CÒPIES PARCIALS	**INTENT DE CÒPIA**	**0**	**0**	**0**	**3**	**0**	**0**	**0**
	CÒPIA PARCIAL	**2**	**2**	**2**	**3**	**0**	**2**	**0**
CÒPIES LEGI-BLES	**CÒPIA LEGIBLE**	**2**	**3**	**3**	**3**	**1**	**3**	**2**
	CÒPIA CORRECTA	**1**	**0**	**3**	**2**	**5**	**1**	**1**
	CÒPIA HÀBIL	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**

3.- Conclusions i implicacions didàctiques

De la mostra de 50 alumnes amb síndrome de Down d´edats compreses entre els 8 i 14 anys, molt pocs, concretament 5 alumnes, arriben a aconseguir una escriptura de nivell E, és a dir, la còpia que es caracteritza per un traçat fluid i fàcil amb una pressió regular i una organització motriu bona.

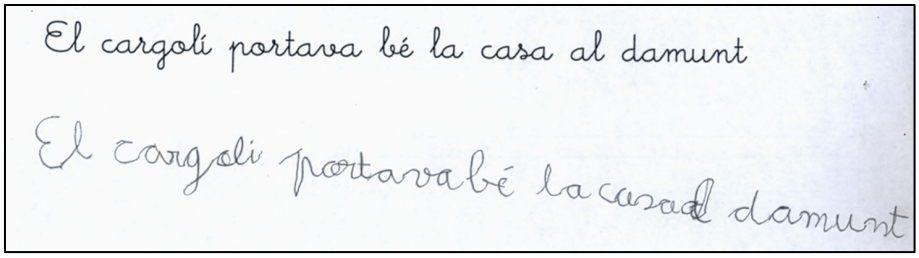
La majoria d´ells, 30 alumnes, presenta còpies amb una qualitat motriu que es situa entre el nivell B i C. És a dir, tenen una escriptura caracteritzada fonamentalment per:

- **Tipus i continuïtat del traçat**: un traçat maldestre i amb textura variada, amb ondulacions en el tret i alguna angulació, pressió irregular amb tremolors, de vegades el traçat és lleuger i d´altres

tremolós i vacil·lant; amb dificultat d´organització motriu amb talls molt freqüents, aixecant el llapis després de realitzar una o dues lletres.

- **Qualitat de les corbes**: amb algunes bonyadures sobretot en les "a" "o" "e" i "l" i corbes millor traçades en la "m" i "n" de "damunt".
- **Contornejats**: apareix intenció de contornejat de les lletres, demostrant possibilitats de tornar sobre el traçat anterior a l´invertir la direcció en les "a","o","d" i altres lletres que ho requereixen.
- **Tamany** :el tamany de les lletres és irregular alternant lletres grans o amples amb lletres de menor tamany, en general no diferencia les lletres altes (com "l", "p", "d" o "g") en relació amb les baixes ("m","r" o vocals).

I pel que fa a l´organització espacial, la gran part dels escrits analitzats són llegibles, caracteritzats per: frases escrites en una línia amb bona organització de les paraules i dels espais en blanc, la línia tendeix a ser recta. Es respecta sensiblement l´estructura global de les lletres (els defectes observats són generalment d´enllaç o bucles); apareixen poques lletres deformades. Es presenten alguns problemes en el pla de la regularitat i de la posició relativa de les lletres i paraules entre sí, comencen a diferenciar-se clarament els pals de les lletres grans. Les unions o connexions entre lletres són bastant correctes.



Exemple de còpia Nivell C (qualitat motriu) i Còpia llegible (organització espacial) d´un alumne de 3er. primària 10 anys amb síndrome de Down

Atenent als resultats obtinguts, es presenten a continuació exercicis per reeducar alguns aspectes que s'han mostrat com a problemàtics:

a) Per a reforçar la pressió i prensió.

PROGRAMA DE REFORÇ DE LA PRESSIO I LA PRENSIO

A) Activitats de prensió amb les dues mans

1- Pitjar i arrossegar objectes pesants

2- Agafar objectes pesants i traslladar-los

3- Agafar objectes que canvien de forma mitjançant la pressió (esponges, plastilina,...) i apretar-los

4- Estirar d’una corda, un alumne o grup per cada extrem

B) <u>Activitats de prensió d’objectes amb execució de moviments</u>

1- Treure objectes d’una caixa i portar-los a una altra

2- Portar objectes en una mà i realitzar moviments (ma cap amunt, girant...)

C) <u>Activitats de pintura a dit i traçat en la pissarra, a terra o en paper de grans dimensions</u>

1- Dibuixar amb guix lliurement a la pissarra

2- Dibuixar amb els dits camins i línies en un terra de sorra

D) <u>Activitats manipulatives que impliquin coordinació visomotora.</u>

1- Picat

2- Esquinçar

3- Retallar

E) <u>Activitats de prensió de les mans i els dits</u>

1- Obrir/tancar objectes; botonar/desbotonar; enroscar/desenroscar

2- Manipular material moldeable (paper, plastilina...) realitzant petites boletes.

3- Apretar pilotes de diferents materials

4- Esprémer esponges, paper mullat...

F) <u>Activitats de prensió en forma de pinça</u>

1- Agafar/col·locar objectes, augmentant la dificultat, fent-los cada vegada més petits

2- Enfilar o encaixar objectes (cubs, caixes..)

3- Donar cartes d’una baralla

4- Passar fulls d’un llibre una revista

5- Jugar amb boles, disparant-les amb els dits índex i polze

G) <u>Activitats de prensió correcta dels estris d’escriptura</u>

1- Agafar el guix de forma adequada i pintar a la pissarra

2- Dibuixar amb ceres i pinzells

3- Dibuixar amb el llapis ordinari

(García; Martínez 1988)

Per la seva part, Viso (2003:192) per reeducar als nens i nenes que presenten trastorns de pressió , amb defectes de suport de l´útil escriptor i amb blocs espasmòdics en els traços, proposa l´ús del pinzell (tot i que no s´hauria de fer un ús abusiu de dita tècnica) per realitzar les següents activitats :

1- Realitzar traços horitzontals d´esquerra a dreta

2- Realitzar traços verticals

3- Pintar quadrícules amb traços horitzontals i verticals

4- Pintar ziga-zagues

5- Pintar traços alternant gruixos (gruixut-fi)

6- Pintar greques de diferents complexitat

7- Omplir formes amb traços rectes

Es pot completar aquest programa fent realitzar i distingir a l'alumne traços forts i fluixos per a que prengui consciència d'aquest aspecte.

b) Exercicis per a treballar la forma de les lletres

1- Dibuix a la pissarra o en paper gran de la lletra

2- Recorregut del contornejat de la lletra

3- Dibuix a l´aire de la lletra

4- Dibuix a l´aire amb els ulls tancats

5- Identificació amb el tacte de la lletra de plàstic o fusta amb els ulls tancats

6- Confecció de la lletra amb materials plàstics (plastilina, fang,...)

7- Resseguir la lletra confeccionada amb paper de vidre

8- Picat de la lletra

9- Retallat i pegat de la lletra

10- Dibuix o acoloriment de la lletra

c) **Exercicis per a treballar la mida i proporció de la lletra.**

Per a treballar aquests aspectes es poden seguir les següents orientacions:

1. Realització de lletres en fulls de paper quadriculat i sense quadricular
2. Fixació de línies continues i discontinues com a punt de referència
3. La correcta posició dels dits sobre el llapis facilita l´armonització de moviments.

Viso (2003: 213) per reeducar aquests aspectes proposa les següents activitats:

1- Mostrar als nens que les lletres poden ocupar diferents zones d´escriptura. Demanar-lis que agrupin les lletres de l´abecedari segons ocupin la zona mitja, la zona mitja -superior i la zona mitja-inferior. És fonamental que l´exercici es porti a terme en el tipus de quadre indicat per a que quedin ben destacades les tres zones.

2.- Realitzar diferents tipus de garlandes que alterin l´ús de les tres zones

3.- Realitzar el mateix amb lletres integrades en garlandes i amb paraules conegudes pels nens i nenes.

4.- Destacar que la lletra *f* ocupa les tres zones de l’escriptura i que succeeix el mateix amb les lletres majúscules.

5.- Per últim, el nen ha d´exercitar també la regularitat de la dimensió sense ajuda de línies, essent molt important que comenci prenent com a referència la primera lletra escrita per ell.

d) Exercicis per a reforçar la grafomotricitat

PROGRAMA DE REFORÇ DE LA GRAFOMOTRICITAT

Objectius

1- Dominar visualment i auditivament cada fonema

2- Dominar els moviments manuals de forma que permetin amb freqüència i facilitat moviments en el sentit de dreta a esquerra i d’esquerra a dreta

3- Adquirir un grau d’escriptura de paraules a la còpia acceptable.

A) Activitats sobre línies rectes

1- Tallat amb tisora

2- Tallat amb dits

3- Picat

4- Formació de figures amb plastilina

B) Activitats sobre cercles o semicercles

1-Tallat amb tisora

2- Tallat amb dits

3- Picat

4- Formació de figures amb plastilina

C) Activitats sobre bucles (d'esquerra a dreta i de dreta a esquerra)

1-Tallat amb tisora

2- Tallat amb dits

3- Picat

4- Formació de figures amb plastilina

D) Activitats sobre dibuixos

1- Calcat de figures geomètriques

2- Calcat de figures complexes

3- Dibuix de figures senzilles

4- Reompliment o entramat d'interiors de figures.

5- Dibuix lliure

E) Activitats sobre lletres i paraules

1- Calcat, resseguit interior, acolorit, picat, etc. de les lletres;

2- Còpia de les vocals

3- Còpia de les consonants "curtes" i després "llargues";

4- Còpia de les síl·labes

5- Còpia de paraules monosíl·labes

6- Còpia de paraules amb dos o més síl·labes.

(García,; Martínez, 1988)

Amb la realització d'aquests tipus d'exercicis reeducatius es poden minimitzar els problemes que fonamentalment l'alumnat amb síndrome de

Down presenten a l’hora d’escriure, però hem de recordar que l’objectiu fonamental de l’escriptura és la comunicació, i per tant, davant d’un alumne amb greus dificultats grafomotors podem fer servir amb molt de profit , entre d’altres materials, l’ordinador.

4- BIBLIOGRAFIA

Ajuriaguerra y otros. (1973): *La escritura del niño.* Barcelona.Ed. Laia.

Buisán, C. (1996): Diagnóstico y predicción de la adquisición del grafismo. Barcelona. CEDECS.

Burts,Y.; Gunn, P. (1995): *El síndrome de Down*. Barcelona. Herder.

García, J; Martínez, M. (1988): Manual para la confección de programas de desarrollo individual. Madrid. Ed. EOS.

Lurçat, L. (1979): *L’activité graphique à l’école maternelle.* París. Editions Socials Françaiçes.

Portellano, J.A. (2001): *La disgrafía.* Madrid. CEPE.

Tajan, A. (1984): *La grafomotricidad.*. Alcoy. Ed. Marfil

Vacc, N. N; Vacc, N.A. (1979): “Teaching manuscrit writing to mentally retarded children, a *Education and Training of the mentally retarded.* 14.

Vayer, P. (1977): *El niño frente al mundo.* Barcelona. Científico-Médica

Viso, J.R. (2003): *Prevenir y reeducar la disgrafía.* Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

El DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO A DEBATE: FACTORES QUE LO DETERMINAN

Verónica Marín Díaz

RESUMEN

El desarrollo profesional de los docentes universitarios ha sido un tema ampliamente tratado a lo largo de la historia formativa de estos, sin embargo, pocos son los estudios realizados en los que se refleje la verdadera opinión de los implicados en el proceso. En este artículo presentamos las creencias que los profesores universitarios consultados tienen en torno a este tema. Veremos qué opinan tanto principiantes y expertos y en torno a qué factores piensan que gira este.

SUMMARY

IThe professional development of the educational university has been a topic widely treated throughout the formative history of these, however, few are the studies accomplished in those which is reflected the real opinion of the implicates in the process. In this article we present the beliefs that the consulted university teachers have in connection with this topic. We will see what hold expert and beginning so much and in connection with what factors think that turns this.

1.- INTRODUCCIÓN

El inicio de la carrera docente es un proceso social que con el tiempo permite al docente universitario adquirir y asimilar conocimientos científicos, pedagógicos y clínicos (De Vicente, 1994) que le ayudarán a perfeccionar su práctica educativa.

Finalizado el periodo de inducción el profesor universitario elaborará un conocimiento de carácter propio que surgirá de sus experiencias, creencias, hábitos, prácticas y vivencias generadas tanto en el desarrollo de su labor profesional como en su vida personal (Marín, 2004), reorganizando a la vez sus primeros años como un elemento importante y determinante de su carrera profesional (Hebert y Worthy, 2001).

En estos momentos la innovación en el desarrollo profesional del docente universitario se ha convertido en un factor a tener en cuenta a la hora de hablar de calidad y desarrollo de la institución universitaria, puesto que marcará, en cierto modo, el devenir de la trayectoria de ambos. Por medio de la innovación el docente universitario enriquece su práctica diaria, de tal modo que su desarrollo profesional tenderá a provocar en él o ella procesos de perfeccionamiento continuo que la sociedad actual, por otra parte, demanda. Mientras, la Universidad podrá responder a las exigencias que la declaración de Bolonia (1999) le plantea de cara a la unión de los estudios superiores en 2010.

El profesor universitario a través de su bagaje profesional adquirirá una perspectiva de la situación docente más elaborada, permitiéndole solucionar aquellos problemas que le vayan surgiendo en la práctica diaria por medio del debate continuo, y evitando el uso o aplicación de planes rígidos que puedan incidir negativamente. Resolverá sus problemas seleccionando el esquema apropiado para cada situación problemática, así como el rol que ha de desempeñar en cada momento (Snyder, 2000). De este modo sus decisiones serán más meditadas aunque serán, igualmente, más flexibles.

A través de su experiencia, el profesor universitario ha de practicar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el surgimiento y la formación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar la búsqueda y construcción del conocimiento científico (Benedito, 1991: 238). Junto a estos y por medio de su experiencia debe potenciar la constitución de habilidades cognitivas de alto nivel, pero para ello necesitará saber o detectar en el alumno lo que conoce, lo que desconoce, lo que tiene mal aprendido y lo que se tiende a repetir.

Si aprender a ser docente (si aprender a enseñar) descansa en el acopio de forma sistemática de conocimientos, en la construcción y reconstrucción de creencias y en el desarrollo de aquellas técnicas válidas y necesarias para el buen funcionamiento de la docencia, será necesario que el desarrollo profesional del docente universitario no se convierta en terreno abandonado por la implantación de paradigmas que lo alienen o reduzcan.

2.- EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El desarrollo profesional es un proceso de *formación* que exige del docente una alta cualificación. Esta es adquirida por el paso por diferentes roles y etapas de la vida profesional. También es un proceso de *redirección* que produce nuevos esquemas de actuación profesional, más flexibles, completos y mejor ajustados a la intencionalidad educativa (De Vicente y Fernández, 2000: 11). Además de todo ello, es un proceso de *renovación* ya que por medio de él los profesores universitarios encuentran la forma de dar

sentido a su enseñanza a la vez que consiguen una mayor satisfacción (Cochran-Smith, 1999).

La ausencia de una formación específica por parte del profesor universitario supone una circunstancia, que en la mayoría de los países se ha convertido en una preocupación. La formación de los docentes universitarios es una actividad de mejora, no sólo de ellos como profesionales sino también como personas, pues asienta en ellos procesos de reflexión, el diálogo con los colegas además de afianzar sus creencias.

Es un hecho evidente que tanto la preocupación por la formación inicial como el desarrollo del docente universitario vayan cobrando cada día una mayor relevancia en las políticas que los gobiernos están desarrollando, ya que son entendidos como los procesos más importantes para una correcta reforma de los centros universitarios (Reiman, 1999).

El desarrollo profesional es un hecho diverso, que se encuentra, como ya hemos visto, afectado por factores de diferente índole, que mejoran las competencias y los intereses del profesorado universitario afectado. Tales factores -conocimientos, creencias y capacidades- giran en tono a tres aspectos:

> a) la transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización.
>
> b) el progreso del conocimiento científico, que le obligará a una continuada renovación en su propia especialidad.
>
> c) el desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza" (MEC., 1992: 13-14).

Además de estar afectado por tales factores, presenta características y demandas formativas especificas, que tendrán que cubrir tres necesidades que podemos considerar básicas: necesidad social, educativa y personal (Villar, 1990). Las de carácter social están referidas a la eficiencia del sistema educativo, más concretamente del individuo, mientras que las de corte educativo están dirigidas a facilitar aprendizajes y finalmente las de carácter personal, encaminadas a la potenciación de la vida personal del profesorado. Benedito afirmaba ya en 1991 que este tipo de necesidades eran generadas por diferentas causas, citando entre ellas la escasa valoración que a nivel social y académico tiene la docencia en la enseñanza superior, la complejidad para dotar de calidad a dicha función en un ambiente adverso, la juventud de los docentes o las exigencias que el nuevo panorama de titulaciones plantea. Como vemos, aunque ha pasado más de una década desde que realizó dicha afirmación tienen la misma valía y fuerza en estos momentos. Esta circunstancia nos refleja el escaso crecimiento y la tendencia a anquilosarse de la institución universitaria en general y de su profesorado en particular.

En definitiva, podemos afirmar que el objetivo último de estas necesidades es el progreso del docente, así una mejora en el sistema educativo significa, en principio, un crecimiento del docente tanto a nivel personal como profesional y social. El profesorado puede sentir motivación hacia su desarrollo profesional cuando descubre que sus necesidades que pueden ser satisfechas mediante el aprendizaje (Pérez Ferra, 1999/2000: 213). Si pensamos en el sistema educativo universitario obviamente lo haremos también en el docente universitario, en una primera toma de contacto. Así, el desarrollo personal y profesional del docente universitario enfatizan el carácter conceptual y organizativo de éste, el cual se encuentra orientado a cubrir la necesidad de cambio (Saunders, 1999).

Partiendo de estas premisas identificamos tres tipos de desarrollo del docente universitario: profesional, social y personal. El primero estaría referido al conocimiento y el desarrollo de la acción; el segundo permite incrementar la colaboración y las relaciones con otros docentes; y el tercero y último, pero no menos importante, haría referencia a los sentimientos de los docentes universitarios. Bell y Gilbert (1994: 485) interrelacionan entre sí estos tres desarrollos:

DESARROLLO SOCIAL	DESARROLLO PROFESIONAL	DESARROLLO PERSONAL
Ver el aislamiento como problemática	Intentando nuevas actividades	Aceptando unos aspectos de la enseñanza como problemática
Valorando la colaboración como una vía de trabajo	Desarrollo de ideas y prácticas de clase	Tratar con las limitaciones
Iniciando la colaboración como vía de trabajo	Iniciación en el desarrollo de actividades	Sentirse autorizado

***Tabla nº 1* "Interrelación de desarrollos"**

Como vemos estos tres desarrollos implican crecimiento, cambio y mejora del conocimiento, de las actitudes y de las aptitudes sobre el trabajo y en el mismo trabajo (Benedito, 2000), es pues, un proceso complejo que posee varias fases y es además idiosincrásico. Es, en definitiva, un intento de mejora de la labor profesional, de la práctica docente y de la práctica de investigación. Todo ello implicará la realización de investigaciones de carácter continuo, el crecimiento, desarrollo, cambio y mejora de la labor profesional y de una variedad de dominios (teórico-prácticos) por parte del docente. Es un intento de mejorar la vida profesional y social del profesor universitario.

3.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

El desarrollo profesional del docente ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la creación de las universidades a finales del siglo XI. Al igual que las percepciones de los profesores, los sistemas metodológicos, los intereses de las instituciones, las funciones de los diferentes profesionales, etc. Este se ha visto afectado por todos estos factores además de las modificaciones políticas que hoy la institución está viviendo. Es esta circunstancia la que nos hace plantearnos la necesidad de estudiar este período, ya que abarca las dos etapas por las que pasa, principiante y experimentado.

Para llevar a cabo el estudio se solicitó la participación de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. La población de este centro en el momento de administrar el instrumento de recogida de datos estaba conformada por ciento tres sujetos, de los cuales de los cuales setenta y cinco han formado parte de la muestra.

Como instrumento de recogida de los datos empleamos el cuestionario, ya que a través de él podemos abarcar a toda la población, además de recoger información referente al asunto investigado, que en este caso es el desarrollo profesional del docente. El instrumento estuvo compuesto por 111 preguntas, de las que el 1,80% eran preguntas cerradas dicotómicas y el 98,20% restante, cerradas policotómicas de respuesta única, distribuidas todas ellas en nueve dimensiones. Una vez estuvo construido se sometió a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor p de 0,9229, lo que indica un nivel elevado de estabilidad en las preguntas, presentando el instrumento garantías de fiabilidad.

El objetivo principal de esta fase es determinar el número de factores capaces de reducir las correlaciones observadas. Para ello hemos determinado realizar el método de extracción de componentes principales, siendo su principal objetivo maximizar la varianza explicada.

Hemos realizado un análisis factorial a partir del método de extracción de componentes principales VARIMAX, eliminando aquellos factores que explican menos de un 5 % de la varianza, obteniendo tres factores que explican un total del 47,685 % de la varianza. En la tabla siguiente incluimos el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los tres factores y el porcentaje acumulado de varianza:

FACTOR	% VARIANZA	% VARIANZA ACUMULADA
1	7,728	7,728
2	7,211	14,940
5	6,443	35,149

Tabla nº 2 "*Porcentaje de varianza explicada*"

4.- RESULTADOS

Presentamos a continuación cada uno de los factores obtenidos, haciendo constar los elementos que lo componen y la carga factorial de cada elemento, teniendo en cuenta que se han tomado aquellos elementos con una carga factorial igual o superior a .40.

FACTOR I: Naturaleza del desarrollo profesional del docente universitario

Nº	***ITEM***	**CARGA FACTORIAL**
29.8	Entre los factores que influyen en la formación y desarrollo profesional del docente universitario se encuentra la burocracia	.907
29.2	Las relaciones sociales con los estudiantes es uno de los factores que influyen en la formación y desarrollo profesional del docente universitario	.840
29.1	Uno de los factores que influyen en la formación y desarrollo profesional del docente universitario son las relaciones sociales con los compañeros	.815
37.5	El profesor Universitario principiante es más ingenuo que el profesor universitario experto	.639
47	Durante el proceso de aprender a enseñar el profesor universitario principiante aprende formas de comportamiento en el aula	.631
15	La investigación desarrollada por el docente universitario influye en la mejora de su docencia	.550
41.2	La formación recibida por el profesor universitario principiante debe ser breve	.506
51	El desarrollo profesional es un proceso por el cual los docentes universitarios encuentran el modo de dar sentido a su trabajo docente	.467
33	La reflexión se puede concebir como una estrategia que facilita la acción didáctica	.466

16	La atención individualizada en horas de tutoría es una función esencial de la enseñanza universitaria	.437
11	El profesor universitario necesita de una formación especifica para desempeñar tareas de investigación	.431
29.5	Entre los factores que influyen en la formación y desarrollo del docente universitario se encuentran las diferencias socioculturales existentes entre el profesorado y el alumnado	.418

Tabla nº 3*: "Factor I: Naturaleza del desarrollo profesional del docente universitario"*

Los once ítems que componen este factor se dirigen, de forma directa o indirectamente, a conceptualizar en alguna forma el desarrollo profesional del docente universitario. Así, debido a la ingenuidad del profesor principiante en relación con el experto, se propone un desarrollo profesional que le permita rápidamente adquirir unas adecuadas formas de comportamiento en el aula, una formación que le pueda dar sentido de su trabajo docente, que le capacite para el uso de la tutoría como medio para atender individualizadamente a los alumnos universitarios y que le permita realizar tareas de investigación.

Se señala, además, la reflexión como una estrategia poderosa para facilitar la acción didáctica y una serie de factores que influyen en el desarrollo profesional del docente universitario: la burocracia, las relaciones sociales con los estudiantes, las relaciones sociales con los compañeros, las diferencias socioculturales entre los profesores y los estudiantes y la investigación que el docente universitario realiza. Por todo ello, nombramos a este factor como "Naturaleza del desarrollo profesional del docente universitario".

FACTOR II: Caracterización del desarrollo profesional del docente universitario

Nº	ITEM	CARGA FACTORIAL
36	El profesorado universitario debe desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda su carrera docente	0.921

37,6	El profesor universitario principiante desconoce más la institución universitaria que el profesor universitario experto	0.721
41,1	La formación recibida por el profesorado universitario principiante debe ser selectiva	0.709
29,7	El buen funcionamiento de la facultad es uno de los factores que influyen en la formación y desarrollo profesional del docente universitario	0.643.
29,9	Un factor que influye en la formación y desarrollo profesional del docente universitario es la facilidad parta el trabajo en equipo	0.631
30.8	La formación profesional del profesorado universitario ha de tratar de la fundamentación científica de la materia que se imparte	0.653
19	La función principal del docente universitario es la docencia	0.538
22	El profesor universitario debe saber adaptar su programación al tiempo de que dispone para impartir la asignatura	0.535
37.2	El profesor universitario principiante se encuentra más inseguro que el profesor universitario experto	0.525
42,2	El profesor universitario principiante aprende a ser docente asistiendo a reuniones científicas (congresos, jornadas, etc.)	0.459
46	El proceso de aprender a enseñar puede crear en el profesor universitario principiante situaciones de estrés y ansiedad	0.450
50.2	El profesor mentor universitario se debería caracterizar por ser abierto	0.412

37.4	Los esquemas conceptuales del profesor universitario principiante son más débiles que los del experto	0.427
35	La reflexión es un componente esencial del proceso de aprendizaje	0.406

Tabla nº 4: ***"Factor II: Caracterización del desarrollo profesional del docente universitario"***

De los catorce ítems que forman este segundo factor, que hemos denominado "Caracterización del desarrollo profesional del docente universitario", nueve se centran en señalar las características que deben adornar el desarrollo profesional del docente universitario: ha de ser un proceso que tenga lugar a lo largo de toda la vida profesional, ha de proporcionar un tipo selectivo de formación, ha de tener como función esencial la docencia, ha de procurar al profesorado un conocimiento amplio de la institución universitaria, ha de proveerle de una fundamentación científica de la materia de enseñanza y debe capacitarle para que sepa adaptar la programación de la asignatura al tiempo disponible para su enseñanza. Todo ello dentro de un contexto funcionalmente positivo, con medios para el trabajo en equipo y con la asistencia de mentores de carácter abierto.

Los ítems restantes señalan aquellas características de los profesores en formación, esencialmente los principiantes, que reclaman el referido desarrollo profesional continuo, a saber, inseguridad en sus actuaciones y unos débiles esquemas mentales que les pueden conducir con facilidad a situaciones de estrés y ansiedad. Determinan, además, los medios para llevarlo a cabo: la asistencia a reuniones científicas (congresos, jornadas, etc.) y la utilización de la reflexión, que se propone como un componente esencial del aprendizaje.

FACTOR III: "Finalidades del desarrollo profesional del docente universitario"

Nº	***ITEM***	**CARGA FACTORIAL**
55	El desarrollo profesional ha de se continuo y constante	0.851
54.1	El propósito de los programas de desarrollo profesional del docente universitario debería ser promover el enriquecimiento personal y	0.827

	profesional	
54.3	El propósito de los programas de desarrollo profesional del docente universitario debería ser la adquisición y desarrollo de conocimientos	0.819
56	El desarrollo profesional del docente influye en la mejora de la institución universitaria	0.789
54.2	El propósito de los programas de desarrollo profesional del docente universitario debería ser la adquisición y desarrollo de habilidades sociales	0.585
54.4	El propósito de los programas de desarrollo profesional del docente universitario debería ser la adquisición y desarrollo de técnicas didácticas	0.544
57	El Departamento debe ser el responsable de la formación de los profesores universitarios	0.482

Tabla nº 5: "*Factor III: "Finalidades del desarrollo profesional del docente universitario*"

Los propósitos que se persiguen en el desarrollo profesional de los docentes universitarios quedan plasmados en este quinto factor, que hemos titulado "Finalidades del desarrollo profesional del docente universitario". Se proponen como metas la continuidad y constancia de la formación; la promoción del enriquecimiento personal y profesional; la provisión de los medios necesarios para la adquisición y desarrollo de los conocimientos, así como de las habilidades sociales y de las técnicas didácticas pertinentes, y la mejora, a su través, de la institución universitaria. Todo ello bajo la responsabilidad directa de los departamentos universitarios.

4.- CONCLUSIONES

El desarrollo profesional del docente en opinión de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba se encuentra determinado por:

- Una formación que le capacite para el uso de la tutoría como medio para atender individualizadamente a los alumnos universitarios y que le permita realizar tareas de investigación.

- La reflexión, como estrategia que le permita determinar los elementos que determinan su acción docente.
- La burocracia, ya que establecer el desarrollo de la función administrativa de forma directa.
- La función investigadora determina el desarrollo profesional, ya que es, quizás, la función más importante en el mundo universitario.
- Las relaciones tanto con los alumnos como con los compañeros. Estas relaciones son, probablemente, el elemento que con mayor fuerza afecta al docente sobre todo durante su etapa de inducción a la práctica profesional, pues van a determinar metodologías, creencias y actitudes hacia la institución universitaria en general, como para el desarrollo de su labor, en particular.

5.- REFLEXIÓN FINAL

El crecimiento de la enseñanza superior pasa, indiscutiblemente, por una mejora en las condiciones de trabajo de todo el personal universitario. En concreto la figura del profesor pasa por un análisis profundo de todas las etapas por las que su desarrollo profesional se encuentra. Consideramos que todos los factores que antes hemos señalado pueden ser trabajados desde diversas propuestas de formación, pues como apunta Montero (2003: 5) formación del profesorado y desarrollo profesional son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia.

El desarrollo de programas de formación nacidos a partir de la voz de los propios receptores provocará una mejora de las competencias docentes, investigadoras, burocráticas, etc. del profesor, en primera instancia y en segunda a toda la institución.

Como hemos podido comprobar son varios los factores que determinan el crecimiento profesional del docente, sin embargo todos ellos se encuentran, en mayor o menor medida, determinados por los recursos económicos que la institución determine emplear en mejorar la praxis de sus trabajadores (Ferreres, 2001).

En definitiva y como apunta Show-Gerono (2005) los pilares en los que el desarrollo profesional del docente en que el nuevo sistema de enseñaza universitaria se debe apoyar son el diálogo y el trabajo colaborativo, además de una formación que potencie no solo estos dos aspectos sino toda la persona, personal y profesionalmente, del profesor de universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, B. y Gilbert, J. (1994). "Teacher development as professional personal and social development". *Teaching and Teacher Education*, 10. Pág. 483-497.

Benedito, V (1991). *Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas*. Ponencia presentada a las III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria. Pág 231-259.

Benedito, V. (2000). "Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona". En Lorenzo, M. y colaboradores (Eds). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.* Granada: Ed. Grupo Editorial Universitario. Pág. 587-609.

Cochram-Smith, M. (1999). "Reintentar las prácticas de magisterio". En Pérez; J. Barquin, A. P. y Angulo, J. F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ed. Akal. Pág. 532-551.

Declaración De Bolonia (1999). Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education*. *Bolonia, 19 de junio de 1999*. Disponible en http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf .

De Vicente, P. S. (1994). "¿Que conocimiento necesitan los profesores?" *Innovación Educativa*, 3. Santiago de Compostela. Pág. 11-31.

De Vicente, P. S. y Fernández, M. (2000). "Acerca del conocimiento profesional docente desde la formación y desde la experiencia". En De Vicente, P. S. y Fernández, M. (Coords.). *Formación para la función docente: El acceso a la función pública en Andalucía*. Granada: Ed. FORCE y GEU. Pág. 11-15.

Ferreres, V. (2001). El desarrollo profesional de profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2). Granada. 1-26.

Herbert, E. y Worthy, T. (2001). "Does the first year of teaching have to bed a bad one? A case study of success". *Teaching and Teacher Education*, 17. Pág. 879-911.

Marín, V (2004). "El conocimiento y la formación del profesorado universitario". *Agora Digit@l*, 7. Huelva. Disponible en www.uhu.es/agora/digital/numeros/07/texto1.htm

MEC. (1992). *Documentos. La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ed. MEC y Dirección General de Renovación Pedagógica.

Montero, Mª L. (2003). "¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?" Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1/2). Granada. Pág. 1-13.

Pérez Ferra, M. (1999/2000). "La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores". *Enseñanza*, 17/18. Salamanca. Pág. 201-216.

Reiman, A. J. (1999). "The role of the University in Teacher learning and development. Present work and future possibilities". En Roth, R. (Ed.). *The role of the University in the preparation of teachers*. London: Ed. Falmer Press. Pág. 241-260.

Saunders, D. (1999). "A twinning model for staff development in higher education". *Innovations in Education and Training International*, 36 (2). Pág. 118-127.

Snow-Gerono, J (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS identity the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Educaction*, 21. Pág. 241-256.

Snyder, J. L. (2000). "An investigation of the knowledge structures of experts, intermediates and novices in physics". *International Journal of Sciences Education*, 22 (9). Pág. 979-992.

Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Ed. Universidad de Granada.

EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD Y LA SALUD. LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (CICLO SUPERIOR)

Elena Venini Redín
Francesc Xavier Vivas Morte

RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar a conocer los materiales didácticos que se están utilizando en la Comunidad Autónoma de Cataluña para trabajar la Prevención de Riesgos en el Ciclo Superior de la Educación Primaria (10 - 12 años).

Concretamente se analizan los materiales englobados con el título "**No badis Obre els ulls!"** que han sido distribuidos en todos los centros docentes y que además están disponibles en Internet.

Se realiza un estudio de dichos materiales especialmente en lo que hace referencia a sus características, aspectos de prevención en que inciden y áreas curriculares que trabajan.

SUMMARY

The aim of this article is to present the didactical materials that are used in the Catalonian Comunity to work the Prevention of Risks in the cicle "Superior" of the Primary School (10 – 12 years).

The application of these materials is called "**No badis Obre els ulls!".** It has been distributed in all the schools and it is also available on line.

The materials are analyzed in reference to their characteristics, prevention measures to be taken in ordinary and extraordinary situations and curricular areas that they work.

INTRODUCCIÓN

En diferentes números de la revista UNIVERSITAS TARRACONENSIS se han publicado estudios sobre la CULTURA PREVENTIVA ESCOLAR:

- Cultura Preventiva en la Educación Infantil (Junio 2005)
- Cultura Preventiva en la Educación Primaria. Ciclo inicial (Diciembre 2005)
- Cultura Preventiva en la Educación Primaria. Ciclo Medio (Junio 2006)

En este artículo, nos centraremos en los materiales didácticos utilizados en la Educación Primaria, Ciclo Superior, elaborados por la Comunidad Autónoma de Cataluña.

MATERIALES ELABORADOS POR EL DEPARTAMENT D´EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, CICLO SUPERIOR

Para el ciclo Superior se proponen seis actividades:

- Tres de trabajo: “Objectiu: zero accidents”, “Desxifrem el missatge”, “El pla d´emergència”.
- Dos juegos de mesa: Joc de cartes “No badis”, Joc de taula “Ull viu!”
- Un juego interactivo: “La prehistòria”

A título orientativo la guía didáctica propone la siguiente secuenciación de las actividades:

1. Objectiu: zero accidents	4. Joc de cartes “No badis”
2. Desxifrem el missatge	5. Joc de taula “Ull viu!.
3. El pla d´emergència	6. La prehistòria

Las actividades citadas están disponibles en la página WEB www.edu365.com/nobadis

1. ACTIVIDAD "OBJECTIU: ZERO ACCIDENTS"[1]

La actividad puede realizarse directamente a través de la página WEB **www.edu365.com/nobadis**.

Consiste en reflexionar sobre una noticia que hace referencia a un accidente en una empresa química.

Se informa que en la empresa se estaban produciendo diversos accidentes laborales por lo cual la dirección decidió realizar un estudio de Evaluación de Riesgos en cada puesto de trabajo e implementar un Plan de Prevención. Se organizaron cursos de formación sobre el uso de las protecciones individuales (gafas, guantes, etc.) y sobre cómo actuar ante los productos tóxicos. Igualmente se colocaron carteles informativos. Se observó que al cabo de un tiempo los accidentes habían disminuido.

[1] **Objectiu: zero accidents**. En castellano "Objetivo: cero accidentes"

Tres treballadors ferits de gravetat en un accident químic

Una explosió en una planta de tractament de productes químics obliga a desallotjar més de 500 veïns en aixecar un núvol tòxic.

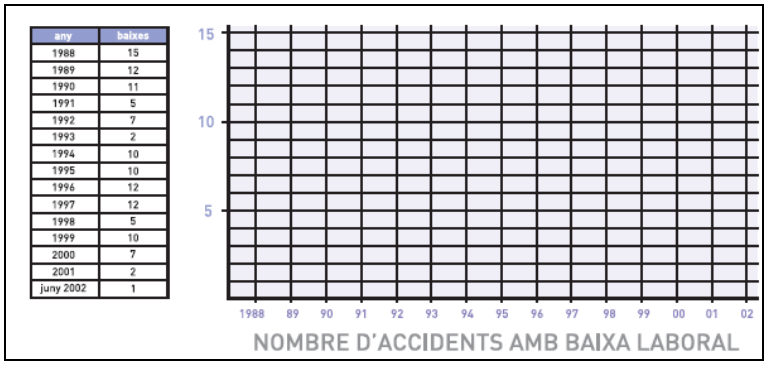
La passada nit ha estat un malson per a l'empresa química SUMICOR, SA i per als veïns de Molins de Bellpartir. A les 10 del vespre, s'ha produït un incendi a la planta les causes del qual encara es desconeixen. Tot fa pensar, però, que pot haver estat a conseqüència de la manipulació inadequada d'alguna substància.

La planta s'ha vist envoltada per flames i una gran quantitat de fum. Tres treballadors han estat hospitalitzats a la unitat de vigilància intensiva de l'Hospital Gregori Altell, amb cremades de segon grau i símptomes d'intoxicació. Hi ha, a més, cinc ferits lleus, també treballadors de l'empresa, que han rebut impactes de vidres en el moment de l'accident.

Aquesta no és pas la primera vegada que SUMICOR, SA es veu envoltada de bombers i d'ambulàncies, ja que l'any 1988 va patir un accident similar, en què es van veure afectats dos treballadors que manipulaven substàncies inflamables, un dels quals va morir.

Inicialmente el alumno debe leer la noticia y el comentario varias veces, subrayando las ideas más importantes.

Seguidamente se debe rellenar un gráfico de accidentes de acuerdo con los datos de una tabla e interpretar las variaciones.



any	baixes
1988	15
1989	12
1990	11
1991	5
1992	7
1993	2
1994	10
1995	10
1996	12
1997	12
1998	5
1999	10
2000	7
2001	2
juny 2002	1

Por último se propone la elaboración de carteles con el objetivo de evitar accidentes en la escuela o en la clase de acuerdo con una base de orientación (instrumento de evaluación formativa).

Los pasos que se señalan antes de realizar los carteles son los siguientes: Indicar:

- El objetivo a conseguir.
- Los beneficios para quienes sigan los consejos.
- Qué hay que hacer para colaborar.

Como resultado de las reflexiones anteriores el alumno debe elaborar frases cortas e impactantes que posteriormente se incluirán en el cartel conjuntamente con diversas propuestas de dibujos que formarán parte del diseño del mismo.

Como ejemplo se muestra el siguiente cartel.

COMENTARIO AL JUEGO **"OBJECTIU: ZERO ACCIDENTS"**

El desarrollo de la actividad permite:

- Concienciar que la prevención es una tarea de todos.
- Saber que las empresas realizan estudios estadísticos de la accidentalidad al objeto de tomar las decisiones pertinentes.
- Alertar sobre los peligros que la rutina en las tareas diarias puede producir.
- Responsabilizarse de las propias acciones ya que también pueden comportar un peligro para los demás.

Desde la perspectiva didáctica la actividad se relaciona con las áreas siguientes:

- **Conocimiento del medio social.**
  - Permite aprender a representar e interpretar diagramas de gráficos estadísticos.
  - Identifica los agentes sociales del mundo laboral que están relacionados con la temática: (Empresarios, directores, trabajadores, sindicatos e instituciones).
- **Lengua**.
  - Trabaja la comprensión lectora de textos que hacen referencia a temas novedosos que pueden requerir ayuda del maestro.
  - Propone actividades de síntesis para redactar mensajes con frases cortas e impactantes.
- **TIC**. Incrementa el trabajo escolar con las TIC, competencia transversal en educación primaria.
- **Educación visual y plástica**. La confección del cartel fomenta la creatividad en la composición gráfica, uso de los colores así como en la selección del texto que incluya.

2. LA ACTIVIDAD "DESXIFREM EL MISSATGE?"[2]

El material para realizar esta actividad está disponible en formato papel en la caja *No badis*! y también *on line* en Internet.

Presenta 46 carteles de campañas de prevención de riesgos laborales de diferentes países y épocas que expresan situaciones próximas a la realidad del alumnado.

La actividad se realiza en tres partes:

- Clasificación de los carteles

[2] **Desxifrem el missatge**. En castellano "Descifremos el mensaje"

- Descripción del mensaje de los carteles
- Puesta en común

CLASIFICACIÓN DE LOS CARTELES

El alumno tras la observación de los carteles debe proceder a su clasificación de acuerdo con los criterios siguientes:

A. Organización del trabajo
B. Orden
C. Indumentaria
D. Atención
E. Material en mal estado
F. Herramientas inadecuadas.
G. Imprudencia
H. Hábitos posturales.

Cada cartel dispone en su parte inferior de uno, dos o tres recuadros de forma que en su interior debe situarse la letra del criterio clasificatorio que le corresponda.

Seguidamente se muestran algunos de los carteles.

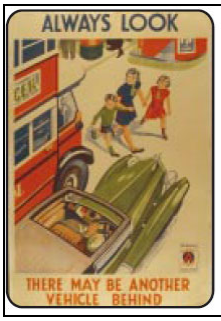
Este cartel se clasificaría como del tipo G. Imprudencia

Este cartel se clasificaría como del tipo B. Orden y D. Atención

Este cartel se clasificaría como del tipo G. Imprudencia

DESCRIPCIÓN DEL MENSAJE DE 6 CARTELES

Junto a cada cartel se destina un espacio con varias líneas para describir el mensaje y realizar un comentario personal sobre las prevenciones a tomar. Seguidamente se muestran dos de ellos.



PUESTA EN COMÚN

Una vez realizados los trabajos anteriores se realizará una discusión entre el grupo-clase para analizar las actuaciones peligrosas y la forma de corregirlas.

COMENTARIO AL JUEGO **"DESXIFREM EL MISSATGE"**

El desarrollo de la actividad permite:

- Identificar las situaciones en la que se presentan peligros potenciales para las personas y los daños que pueden producir.
- Poner los medios para evitar o reducir los accidentes potenciales mediante la utilización de los elementos preventivos individuales (casco, guantes, gafas, etc.), colectivos y la información necesaria.

- Concienciar sobre los aspectos principales que pueden afectar en la accidentalidad: mala organización, prisas, nerviosismo, desorden, atención deficiente,…

Desde la perspectiva didáctica la actividad se relaciona con las áreas siguientes:

- **Conocimiento del medio social.**
  - Permite tomar conciencia de que la prevención de riesgos laborales ha sido un tema ya tenido en consideración en épocas anteriores y en diversos países.
- **Conocimiento del medio natural**
  - Favorece el razonamiento causa-efecto sobre diversas situaciones que presentan los carteles ya sea sobre accidentes que pueden producirse o que ya se han producido.

- **Lengua**.
  - Trabaja el lenguaje publicitario al que da un sentido didáctico.
  - Propone actividades de análisis de los mensajes que aparecen en los carteles.

- **Lenguas extranjeras**.
  - Conciencia al alumnado de la necesidad de estudiar idiomas como resultado de que los carteles mostrados están redactados en diversas lenguas.
  - Intensifica el interés en la traducción de aquellos carteles que están redactados en un idioma que estudia el alumno. (En algunos centros los alumnos de ciclo superior ya están estudiando una segunda lengua extranjera).

- **TIC**. Incrementa el trabajo escolar con las TIC, competencia transversal en educación primaria.

- **Educación visual y plástica**. Permite observar y valorar las imágenes plásticas que ofrecen los carteles: colores, tipología de letra, composición.

3. LA ACTIVIDAD "EL PLA D´EMERGÈNCIA"[3]

Esta actividad es colectiva y en ella debe participar todo el personal del centro.
Un Plan de Emergencia es un documento donde se especifica el procedimiento de actuación en el caso de que se produjera un posible accidente exterior o interior.

[3] **El Pla d´Emergència**. En castellano "El Plan de Emergencia"

Todas las personas presentes en el centro deben saber cómo comportarse en el caso de activarse el plan de emergencia: señales de aviso, forma evacuación, lugares de reunión, etc.

Un plan de emergencia puede activarse en caso de un accidente real o como ensayo (simulacro).

El material de trabajo incluye un video donde se exhibe un simulacro de evacuación en un colegio, motivado por un incendio en un aula.

El video recalca como actuar en dicha situación de acuerdo con la secuencia siguiente:

- Detección del incendio (humo, olor) en una dependencia del centro por parte de una alumna que circula por el pasillo.
- Comunicación al maestro/profesor responsable de seguridad.
- Activación de la señal de aviso (sirena) de emergencia y aviso a los bomberos.
- Organización en las aulas para proceder a la evacuación. Cierre de ventanas.
- Salida de los alumnos en fila precedidos por el profesor de forma rápida y ordenada siguiendo las señalas de emergencia y dirigiéndose al punto de reunión previsto. En el caso de existir humo en el recorrido de evacuación deberán ponerse pañuelos mojados en la cara para filtrar el humo y caminar agachados.
- El último alumno cierra la puerta del aula para evitar la entrada de aire.
- Desconexión de los suministros de gas y electricidad por parte del profesor encargado.
- Una vez fuera del recinto, cada profesor procede a verificar si todos los alumnos han salido y están fuera de peligro.

El video está diseñado como un elemento didáctico que pretende transmitir diversas ideas:

- Tener información de cómo actuar en caso de emergencia.
- Actuar con calma y orden.

Conjuntamente con el video se presenta una serie de preguntas sobre el contenido visualizado a fin de reflexionar sobre cómo actuar en caso de emergencia.

También se plantea una situación problemática (incendio en la cocina de un domicilio) en la que se plantean tres posibles actuaciones de entre las cuales debe elegirse la que se considera más adecuada razonando el

porqué de la elección. Esta actividad permite abrir un debate para valorar los pros y los contras de cada posibilidad.

A continuación se propone la realización de un simulacro de evacuación real en el centro educativo. Una vez finalizado el simulacro los profesores que han intervenido contestan una encuesta donde se evalúan cualitativamente diferentes aspectos del desarrollo del mismo al objeto de detectar los errores, hacer propuestas de mejora y corregir los fallos.

4. LA ACTIVIDAD JUEGO DE CARTAS "NO BADIS"[4]

Este juego que consta de 33 cartas y pueden jugar hasta 5 personas ya fue analizado en el artículo sobre materiales didácticos aplicables a la cultura preventiva en la E. Primaria (Ciclo Medio) y publicado en el número de junio del 2006 de esta misma revista[5].

5. LA ACTIVIDAD. EL JUEGO DE MESA "ULL VIU"[6]

Igualmente como en el caso del juego anterior, "Ull viu" se recomienda también para el Ciclo Superior al objeto de insistir en las situaciones

[4] **No Badis**. En castellano "No te despistes"

[5] VENINI, E., VIVAS, X. (2006). "Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Educación Primaria (Ciclo Medio)". *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Junio 2006, Pág. 52-55.

[6] **Ull viu**. En castellano "¡Vigila!"

propuestas. También fue estudiado en el artículo de esta revista citado anteriormente.[7]

6. LA ACTIVIDAD "LA PREHISTÒRIA"[8]

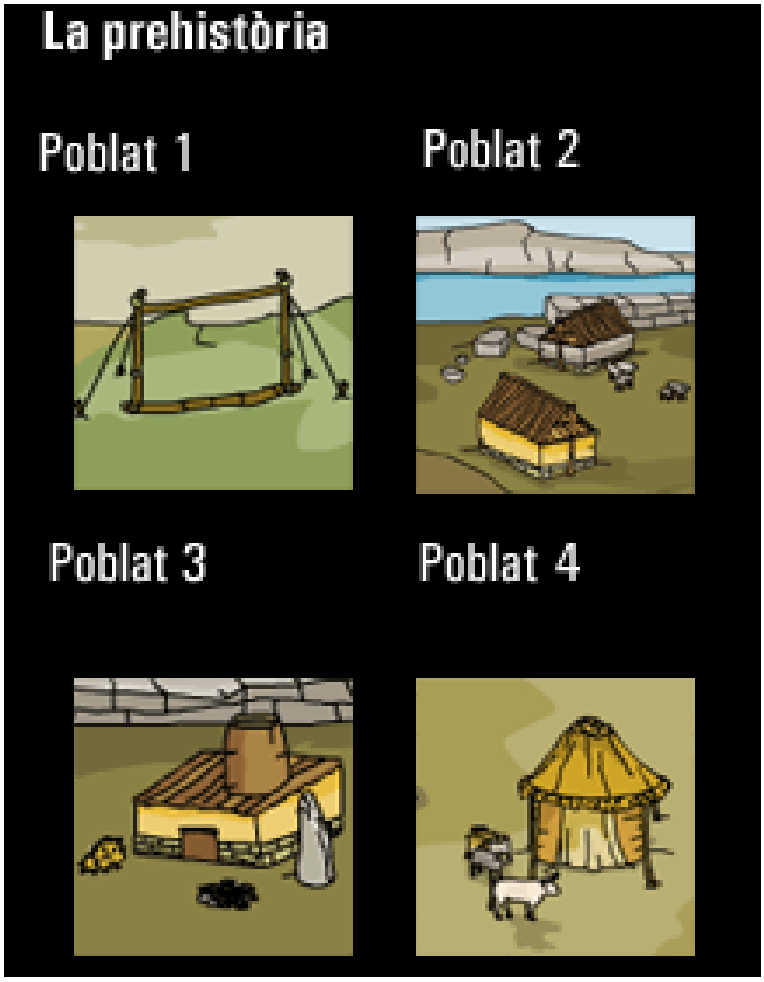
Es una actividad informática realizable mediante Internet y que simula diversas situaciones relacionadas con el establecimiento de un poblado y las actividades que allí se llevan a cabo.

Se accede a través de la página: http://www.edu365.com/nobadis/

El juego prevé cuatro escenarios (Poblado 1, poblado 2, poblado 3 y poblado 4); en cada uno de ellos hay cinco entornos.

La idea general del juego es hacer hincapié en que cualquier organización social para sobrevivir requiere prever la satisfacción de diversas necesidades (alimentación, comercio, herramientas, organización jerárquica, defensa, vivienda, sanidad, aspectos sociales).

[7] *Ibidem*. Pág. 56-59.
[8] **La Prehistòria**. En castellano "La Prehistoria"



POBLADO 1
Es un juego que quiere simular la situación en que se encontró, hace unos 3500 años, un asentamiento humano que por causa de una tempestad vio su poblado destruido por lo que sus habitantes tuvieron que buscar un nuevo lugar que reuniera las condiciones adecuadas para sobrevivir.

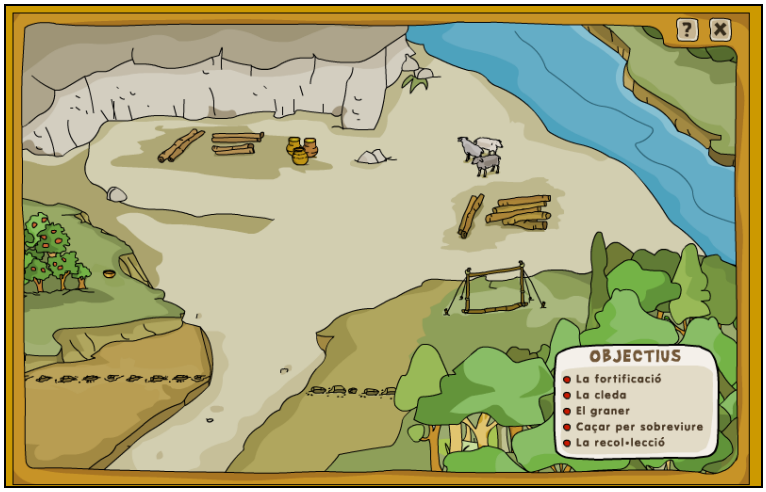
Las características del nuevo terreno reunían muchas condiciones favorables; agua, pastos, buenas comunicaciones pero era preciso disponer de otros requerimientos de los que el juego hace mención.

Dichos requerimientos son los siguientes:

- Una fortificación para prevenir los ataques de otras tribus.
- Un corral o redil donde guardar las ovejas.

- Un granero para almacenar la cosecha.
- Caza para sobrevivir.
- Plantas para recolectar.

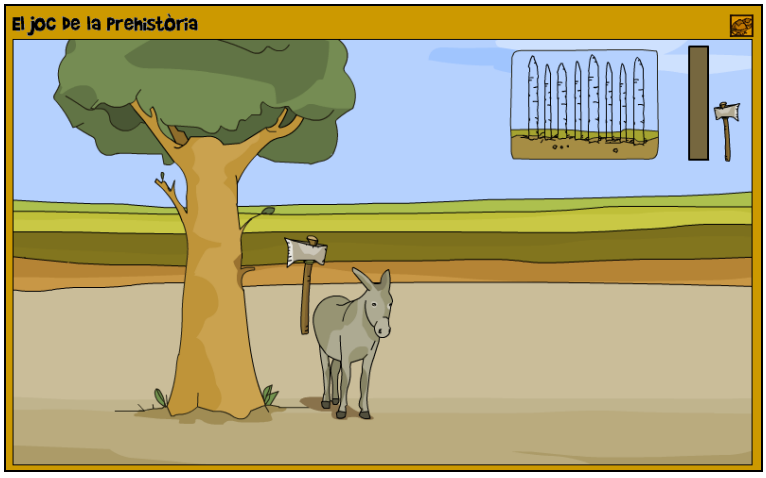
Inicialmente el juego muestra el espacio del lugar donde se situará el asentamiento indicando los objetivos a conseguir.

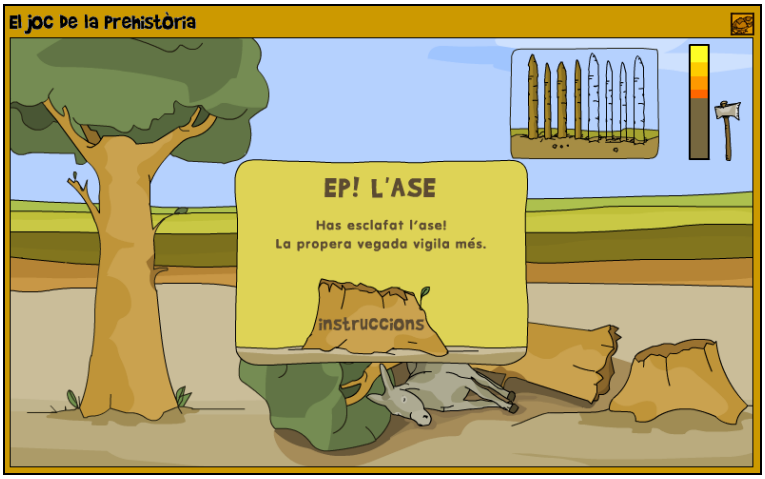


POBLADO 1

1.1. CONSTRUCCIÓN DE LA FORTIFICACIÓN

Trata de talar troncos de árboles con un hacha de forma que la caída de cada tronco no caiga sobre un asno.



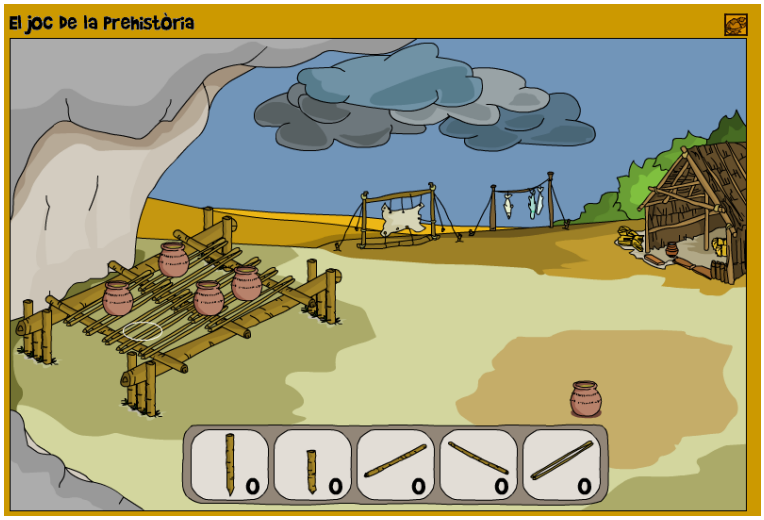


1.2. CONTRUCCIÓN DE UN CORRAL O REDIL

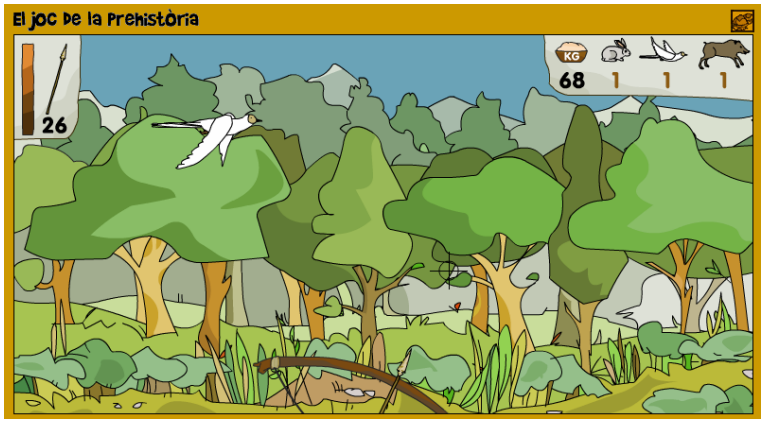
Se trata de situar las estacas en los lugares adecuados para construir la cerca de un redil.
El programa indica donde poner las estacas verticales y marca con un reborde blanco donde poner las estacas horizontales.
Una vez puestas todas las estacas hay que poner las ovejas en el corral y seguidamente situar la puerta.

1.3. CONSTRUCCIÓN DEL GRANERO
Se trata de construir un granero bajo una zona cubierta y elevado del suelo para que esté protegido de las riadas y de los animales.

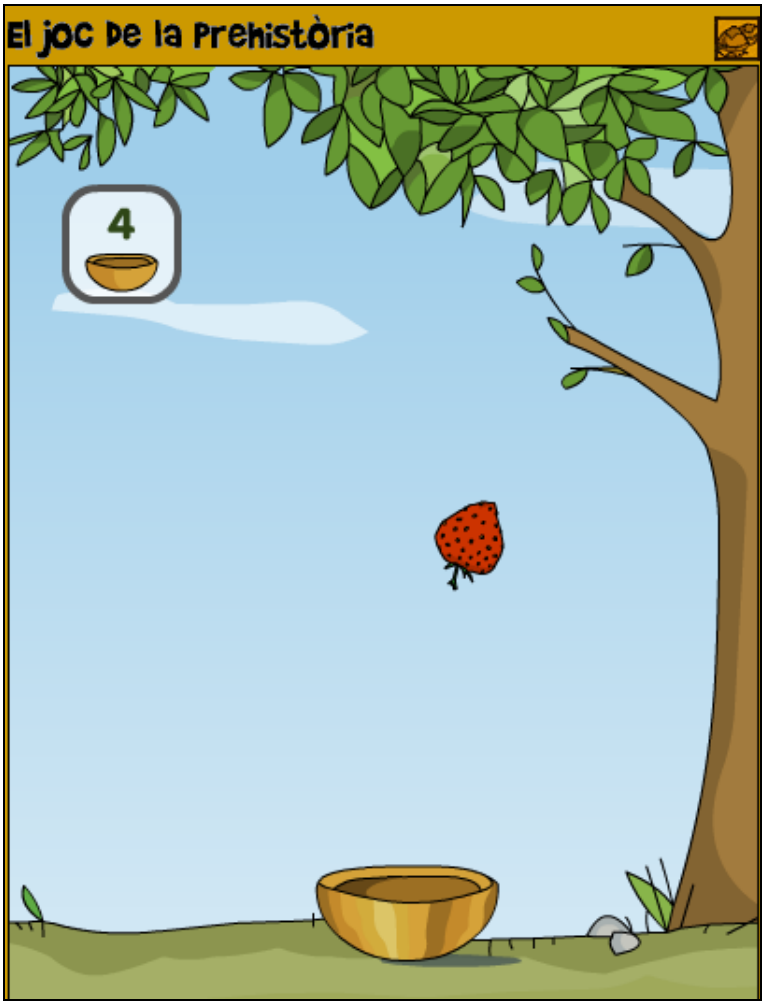
Hay que situar unas estacas verticales y unos troncos horizontales en los lugares adecuados tal como se indica por una señal envolvente blanca. El tiempo está limitado.
Una vez construido hay que situar unas tinajas sobre el granero.



1.4. LA CAZA PARA SOBREVIVIR
Se trata de disparar con flechas a los animales que van apareciendo en la pantalla hasta conseguir la cantidad de kilos necesarios y para ello se dispone de un número limitado de flechas



1.5. LA RECOLECCIÓN
Trata de recoger en una cesta, los frutos y plantas que van cayendo verticalmente evitando las plantas venenosas.



POBLADO 2

Es un juego que parte de un asentamiento ya realizado en el que se desea implantar los medios necesarios para sobrevivir así como la organización interna .

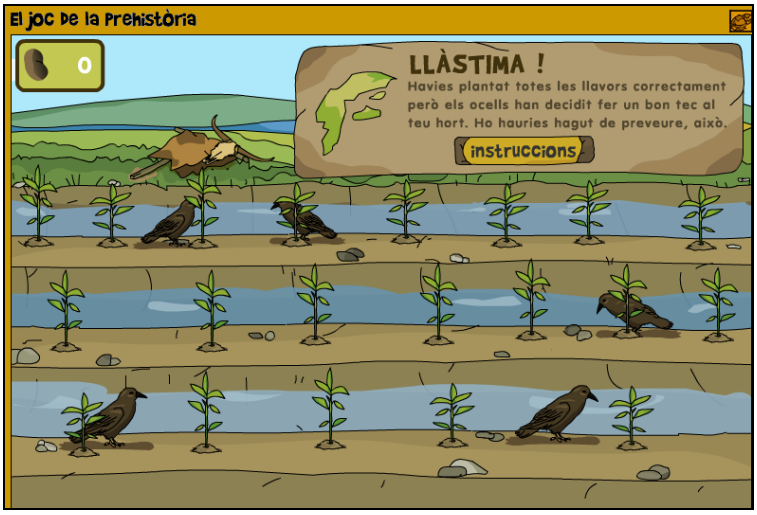
Las situaciones a resolver son las siguientes:

- La siembra
- La siega.
- La pesca
- La construcción de edificaciones.
- La elección del jefe del poblado.

Al empezar el juego muestra el lugar donde se sitúa el asentamiento y los lugares donde se efectuarán las actividades citadas anteriormente.

2.1. LA SIEMBRA

Muestra un terreno donde deben sembrarse 20 semillas en tres hileras y a la distancia adecuada para que crezcan adecuadamente vigilando que, una vez terminada la siembra, los pájaros no se coman la simiente.



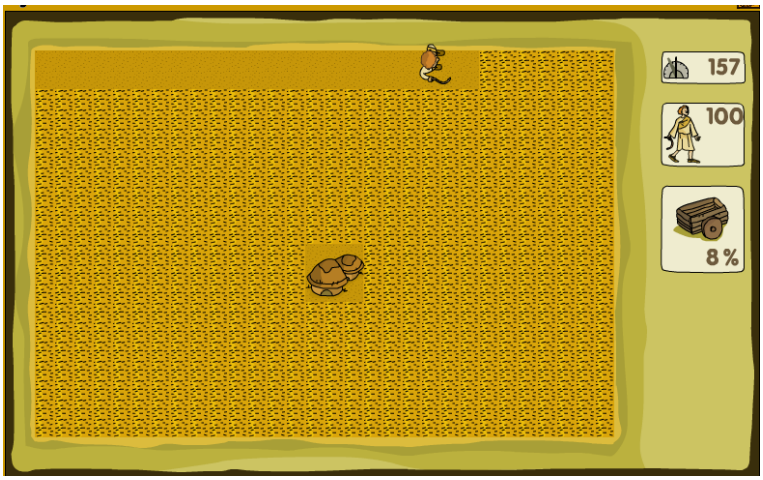
2.2. LA SIEGA

Muestra un campo donde debe realizarse la siega. Inicialmente se debe coger la herramienta de siega (la hoz) la cual está situada en una cabaña en el centro del campo y para ello se señalará y pulsará con el ratón.

Para controlar el avance del segador se usarán las flechas del teclado y para la operación de segar realiza se utilizará la tecla espaciadora.

A medida que se va segando se dispone de 3 indicadores:

- Un reloj indica el tiempo aún disponible.
- Una figura representando al segador muestra su grado de cansancio. Si el segador se para un rato muestra como se recupera.
- Un carrito señala el porcentaje de cosecha recogida.



2.3. LA PESCA

Trata de obtener 20 peces teniendo en cuenta que los peces pequeñitos deben retornarse al mar.

La posición del pescador se controla mediante el desplazamiento del ratón hacia la derecha e izquierda pero teniendo en cuenta que puede caer la mar.

Para pescar los peces debe mantenerse presionado el botón izquierdo del ratón de forma que el hilo se alargue hasta la profundidad adecuada para coger un pez.

El tiempo está limitado pero no indica el disponible, de manera que si se excede el programa dice que se ha hecho de noche y lo da por terminado

2.4. LA CONSTRUCCIÓN DE EDIFICACIONES

Se trata de construir una edificación mediante unas piedras y maderas formando hileras. Las piedras se sitúan golpeándolas con una bola.

El juega presenta una piedra horizontal en la parte superior de la pantalla. Mediante el ratón podemos moverla de forma que esta golpee una bola y ésta, a su vez, impacte a una piedra de las situadas en la parte inferior de la pantalla. Si la “paleta piedra” no logra impactar a la bola se debe empezar la hilera. Se dispone de 7 intentos para completar la construcción.

2.5 LA ELECCIÓN DEL JEFE DEL POBLADO
Se trata de identificar el nuevo jefe del poblado. Para ello los personaje se desplazan en dos filas. Hay que elegir, señalando con el ratón, el personaje que en un instante dado aparece en la fila superior pero no en la inferior. Si la elección es incorrecta debe volverse a empezar. El tiempo está limitado. En cada nuevo intento el jefe es distinto.

POBLADO 3
Presenta la situación de un asentamiento primitivo en el que es necesario atender una serie de necesidades y superar determinadas pruebas.

Las situaciones son las siguientes:

- Organizar las cosas.

- Obtener medicinas.
- Realizar pruebas de iniciación.
- Ensamblar las piezas de una fundición.
- Decorar la cerámica.

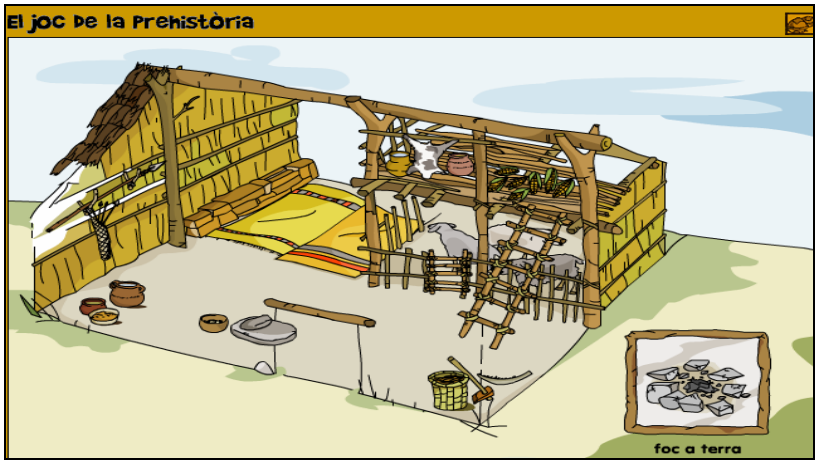
3.1 ORGANIZAR LAS COSAS

Hay que colocar diversos objetos en el interior de una cabaña teniendo en cuenta que deben estar adecuadamente situados para que evitar accidentes, daños o pérdida de los bienes.

Las cosas a situar son:

Una cama	Corderos	Flechas
Mazorcas de maíz	Una hoz	Una azada
Una puerta de corral	Un fuego de tierra	Una jarra con grano
Un cesto	Un montón de paja	Una jarra de aceite
Una escalera para subir	Una lanza	Una piel para secarse
Un molino de harina de piedra	Potes de cocina	Potes con comida

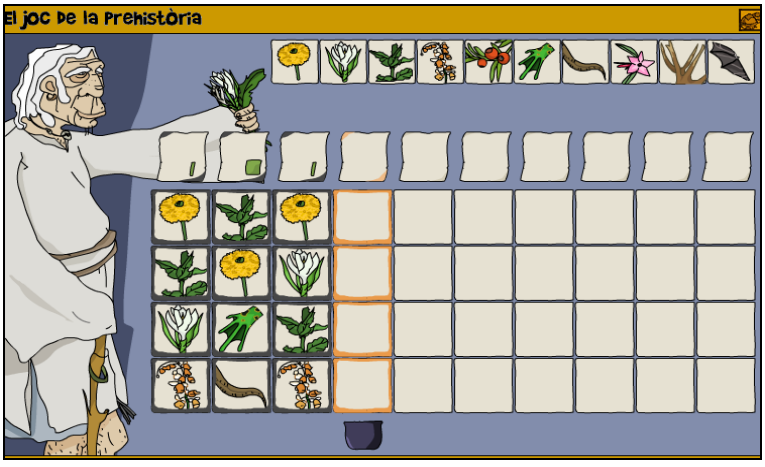
El programa admite hasta tres errores en la colocación de cada objeto. Si se sobrepasan el juego vuelve a empezar



3.2 LA POCIÓN DEL BRUJO

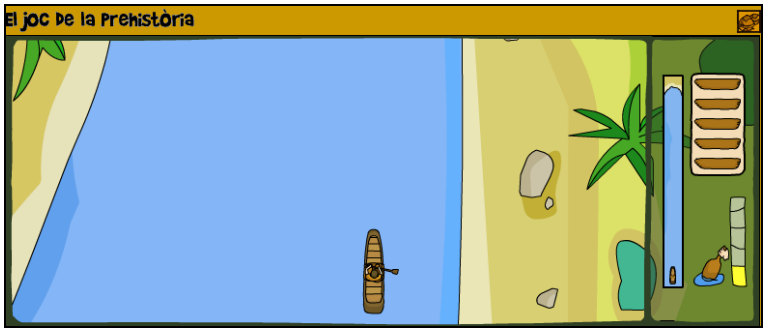
El brujo del poblado ha de preparar las medicinas para curar las enfermedades. El jugador deberá mezclar cuatro ingredientes sin repetir ninguno ni utilizar plantas venenosas

Para jugar se debe inicialmente colocar en la casilla superior de la primera columna. Aparece una flor amarilla. Volviendo a clicar en la misma casilla va cambiando el ingrediente y así sucesivamente hasta que aparezca la planta deseada. Se deben completar las cuatro casillas de la columna. Seguidamente se debe clicar sobre la cesta situada en la parte inferior. Si se introduce una planta venenosa lo avisa y debe empezarse de nuevo



3.3 LAS PRUEBAS DE INICIACIÓN.

Consiste en navegar en una canoa siguiendo el curso de un río y sorteando los obstáculos que van apareciendo.



Para mover la barca se han de utilizar las flechas del teclado. Las flechas derecha e izquierda controlan la dirección. Las flechas arriba y abajo controlan la velocidad. No hay limitación de tiempo pero sólo se dispone de cinco barcas que se van sustituyendo a medida que la anterior sufre un accidente.

3.4. LA FUNDICIÓN

El juego se desarrolla en el interior de una fundición de metales y consiste en aparejar el molde con la pieza a obtener. Existen un total de 18 parejas las cuales se presentan en forma de fichas boca abajo. Se dispone de un tiempo limitado. En cada nueva jugada se modifica la posición de las tarjetas.

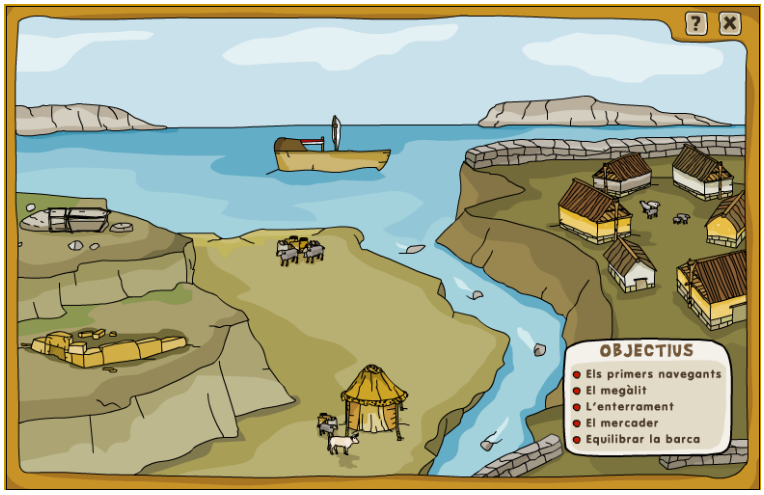
3.5. DECORAR LA CERÁMICA
Consiste en continuar el dibujo de una cenefa. Si se realizan errores debe comenzarse de nuevo

POBLADO 4.

Presenta la situación de un asentamiento primitivo en el que es necesario atender una serie de necesidades y superar determinadas pruebas.

Las situaciones son las siguientes:

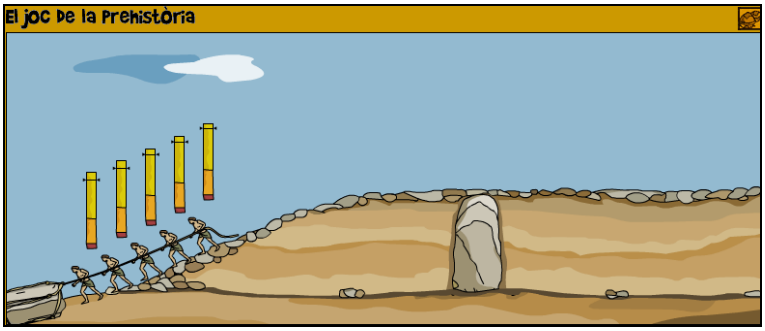
- La navegación por los mares.
- El megalito.
- El entierro.
- El mercader.
- Equilibrar la barca.



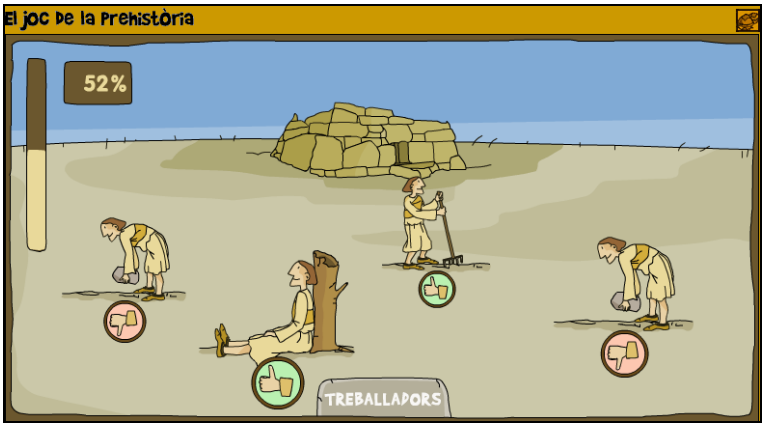
4.1. LOS PRIMEROS NAVEGANTES.

Tras la construcción del asentamiento los habitantes del poblado empiezan a comerciar con poblados vecinos transportando las mercancías que producen a diversos puertos. El juego consiste en situar diversos puntos del recorrido a seguir pero teniendo en cuenta no alejarse demasiado de la costa, evitar las tormentas y no embarrancar.

4.2. EL MEGALITO.
Para la construcción de un megalito deben arrastrar una piedra hasta lo alto de la colina pero el jugador debe controlar las energías de los que la arrastran.



4.3. EL ENTERRAMIENTO
Para la construcción de una naveta funeraria colaboran varios trabajadores. El jugador debe identificar las posturas correctas entre las cuatro presentadas. Cuando la identificación es correcta se suman puntos y la construcción progresa. En cambio si se yerra, se restan puntos.

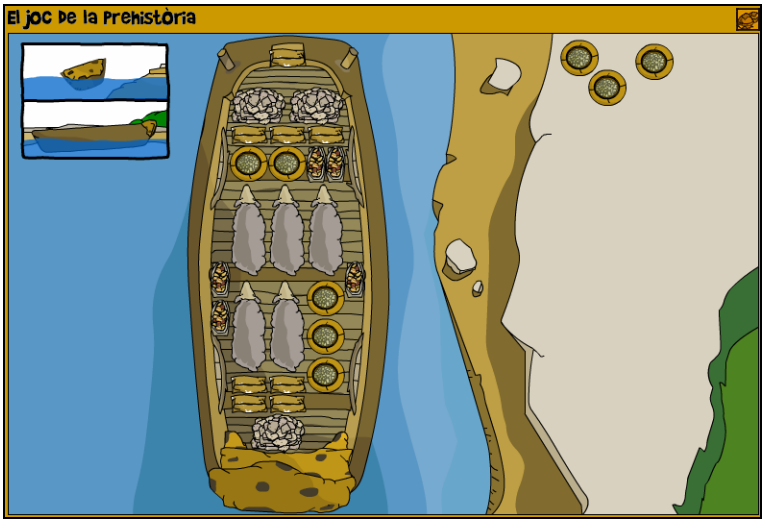


4.4. EL MERCADER
Consiste en intercambiar productos con un mercader el cual ofrece tres alternativas a cada oferta. Se deberá escoger la alternativa más adecuada de acuerdo con una tabla de valores que se presenta.

4.5. EQUILIBRAR LA BARCA

Se trata de cargar una barca con diversas mercancías pero equilibrando los pesos tanto en el sentido longitudinal como en el transversal al objeto de que no vuelque.

Las mercancías deben arrastrase desde el muelle a barca. De acuerdo con el lugar donde se sitúan las cargsdos pantallas pequeñas en un lateral indican el grado de desequilibrio de la barca.



COMENTARIO AL JUEGO ON LINE "LA PREHISTORIA"

De forma general el juego, en todas sus situaciones, es de una gran calidad gráfica y didáctica.
Sin embargo observamos que en algunas ocasiones carece de unas instrucciones que faciliten su ejecución y es preciso tantear con el teclado hasta adivinar el procedimiento a seguir.

Insiste especialmente en los objetivos siguientes:

- Concienciar de que si bien en la época de la prehistoria existía la necesidad de prever diversas necesidades y peligros, actualmente existen otros aspectos y peligros a evitar (circulación de vehículos, stress, electricidad, radiaciones, etc.).
- Interiorizar la importancia de actuar de acuerdo con el sentido común y teniendo en cuenta los consejos y recomendaciones de expertos.
- Adoptar hábitos posturales correctos.
- Descansar para evitar fatigas por sobreesfuerzos.
- Mentalizarse de la necesidad de trabajar en grupo.
- Tener aficiones para ocupar el tiempo libre.

Desde la perspectiva didáctica **la prehistoria** se relaciona con las siguientes áreas:

- **Matemáticas.**
  Trabaja
  - La percepción espacial en la elaboración de recorridos.

- Las equivalencias en el intercambio de mercancías.
- La resolución de los problemas de colocación de un conjunto de objetos en una superficie dada.
- La combinatoria de diversos elementos (plantas para obtener medicinas).

- **Conocimiento del medio natural.**
  Permite
  - Descubrir los peligros que pueden encontrarse en el medio natural: (plantas venenosas, animales depredadores, navegación, equilibrado de cargas, caídas…).

- **Conocimiento del medio social**
  Proporciona
  - El conocimiento de las características de la vida del hombre prehistórico en las diferentes edades: (paleolítico, neolítico y edad de los metales): pesca, caza, siembra, organización jerárquica, comercio como intercambio, fundición de metales, cerámica, elementos funerarios,…)
  - Las medidas de seguridad que debían tomarse para establecer los recorridos de navegación.

- **Educación visual y plástica.**
  Estimula
  - La decoración de objetos a base de cenefas y dibujos geométricos simples mediante el ordenador.

COMENTARIO GLOBAL

Los temas presentados en el ciclo inicial, como es lógico por la edad, giraban exclusivamente alrededor del ámbito doméstico (cocina, baño, dormitorio, higiene personal,) o en el entorno más próximo (calle, señales de tráfico, etc.)

En el ciclo medio las situaciones presentadas ofrecen además imágenes alusivas a situaciones ya más alejadas del entorno familiar (excursiones, acampadas) sin olvidar nuevas situaciones domésticas o escolares relacionadas con la ergonomía.

En el ciclo Superior, objeto de este estudio, el análisis y reflexión propuestos en las actividades giran en torno a situaciones profesionales reales extraídas de noticias de periódicos, estadísticas, gráficos, realización de productos de exteriorización de aprendizajes (carteles de seguridad),

trabajan el lenguaje publicitario relacionado con el tema de la prevención de riesgos en el trabajo, se mentalizan de la necesidad de estudiar idiomas.
La actividad *el plan de emergencia* (Simulacro de evacuación), visualiza una actividad a realizar posteriormente en el propio centro educativo e incrementa la interiorización de la responsabilidad de los alumnos y de los profesores. Para estos últimos representa una evaluación formativa.

La actividad *la prehistoria* a través de 20 situaciones repasa las normas elementales de prevención que el hombre ha aprendido a usar a través del tiempo como medio de supervivencia.

En cuanto a los materiales curriculares se observa un incremento de dificultad con respecto a los del ciclo inicial y medio. Su calidad gráfica y adecuación están muy bien conseguidas y demuestran un trabajo de preparación muy riguroso.

Resulta muy positivo el hecho de trabajar con las TIC de una manera lúdica. Representa una adecuación del modelo didáctico activo a un contenido transversal a diversas áreas con repercusión en la mentalización de comportamientos preventivos para el resto de su vida. Algunas áreas incluyen competencias en este sentido.

El estudio que se está realizando actualmente en los centros docentes permitirá conocer su grado de empleo y su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Técnicos del INSHT y de la Junta de Andalucía (1999)**. La Seguridad y la Salud en el Trabajo como materia de enseñanza transversal. Guía para el profesorado de enseñanza primaria.** Sevilla**:** Junta de Andalucía**.** Reimpresión 2001.

http://www.mtas.es/insht/information/estudiostec/et_079.htm

Esta guía es una propuesta de actividades para que el conjunto de maestros hallen sugerencias de cómo introducir el concepto seguridad y salud en el trabajo, en el marco escolar. Para ello ofrece tanto material concreto de realización en el aula, como una iniciación en los contenidos propios de la seguridad, la higiene, la psicosociología y la ergonomía.

Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Escuela en la Educación Primaria (Ciclo Supeior)

Índice de la publicación

Introducción. La enseñanza de los valores. Escuela –trabajo. La seguridad en el trabajo y en la escuela. La higiene industrial en el trabajo y en la escuela. La ergonomía en el trabajo y en la escuela. La gestión de la prevención en la escuela. La enseñanza transversal de los valores

Anexo 1. La percepción del riesgo en niños y niñas en edad escolar

Anexo 2. Propuesta de actividades de enseñanza de la seguridad y la salud en el trabajo como enseñanza transversal
Anexo 3. Modelos de encuesta y registro para evaluar accidentes
Bibliografía

INSHT (2003). **Erga Tebeo. La enseñanza de la prevención en la escuela primaria. Metodología y herramientas.** Madrid**:** Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

http://www.mtas.es/insht/information/estudiostec/et_095.htm

Este libro es el conjunto de los "Erga-tebeo" que en su día fueron distribuidos a lo largo y ancho de España a través de los centros de enseñanza primaria.

En el libro se presentan los “Erga-tebeo" como en su momento fueron distribuidos y se añade una serie de pautas que pueden facilitar el trabajo docente.

Índice: Caídas. Quemaduras. Carga de trabajo. Productos tóxicos. Riesgo eléctrico. Golpes y choques. Cortes, heridas y rozaduras. Incendios y explosiones. Asfixia y obstrucción respiratoria. Carga física de trabajo.

VENINI, E., VIVAS, X. (2003). “Educación en la Seguridad y la Salud. Marco legislativo aplicable a la Prevención de Riesgos Laborales en los centros del Departament d´Ensenyament de la Generalitat de Catalunya”. *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l’Educació*, Diciembre 2003, Pág. 121-134. **http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/**

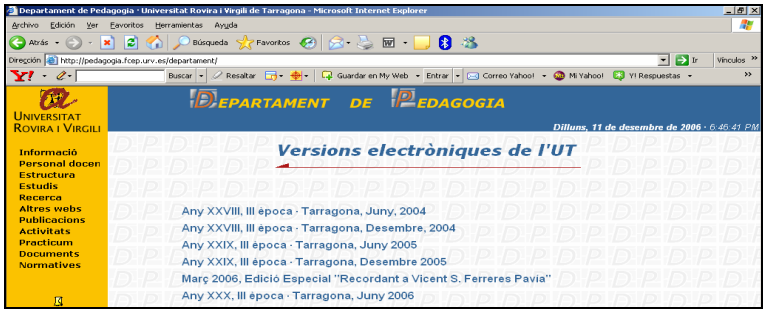
VENINI, E., VIVAS, X. (2004). "La prevención de riesgos en el transporte escolar. Organización de la prestación. Aspectos técnicos de seguridad". *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Diciembre 2004, Pág. 149-177. **http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/**

VIVAS, X., VENINI, E. (2005). "Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Educación Infantil". *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Junio 2005, Pág. 233-249. **http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/**

VENINI, E., VIVAS, X. (2005). "Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Educación Primaria (Ciclo Inicial)". *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Diciembre 2005, Pág. 165-194. **http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/**

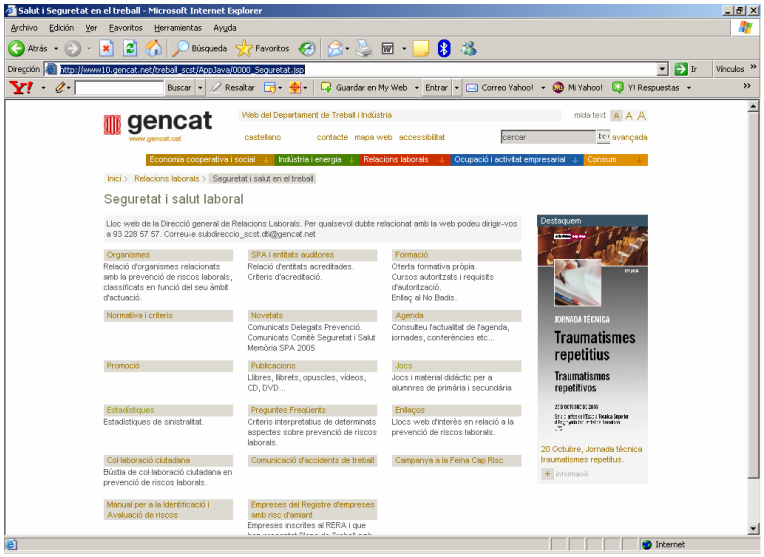
VENINI, E., VIVAS, X. (2005). "Educación en la Seguridad y la Salud. La Cultura Preventiva en la Educación Primaria (Ciclo Medio)". *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Junio 2006, Pág. 39-79. **http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/**

Pueden consultarse las versiones electrónicas completas de las publicaciones de la revista UNIVERSITAS TARRACONENSIS en la página WEB http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/



DIRECCIONES DE INTERNET RELACIONADAS CON EL TEMA (JUNIO 2006)

http://www10.gencat.net/treball_scst/appjava/0000_seguretat.jsp



http://www.edu365.com/nobadis/

Página WEB del Departament d¨Educació de la Generalitat de Cataluña donde se muestran todos los materiales interactivos para trabajar la prevención de riesgos en los centros escolares en cada una de las etapas o ciclos (inicial, medio y superior)

Es posible practicar desde el mismo ordenador cada uno de los juegos que se proponen y que se indican en este artículo.

Incluye una guía didáctica para el profesor donde se muestran orientaciones sobre cómo utilizar el material didáctico, una propuesta de planificación de su uso, características del material, qué es lo que se quiere conseguir en cada juego, ideas que es preciso reforzar, relación con las diversas áreas.

http://www.larioja.org/irsal/normativa/guias_tecnicas.htm

En esta página de la Comunidad Autónoma de la Rioja puede observarse la normativa sobre Prevención de Riesgos Laborales así como las guías técnicas publicadas por el INSHT (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo) entre las que se citan entre otras:

- Guía Técnica relativa a la Señalización de Seguridad y Salud en el Trabajo.

http://www.xtec.es/pese/

Programa de educación para la Salud en la Escuela en todos sus aspectos entre los cuales se incluye la seguridad escolar y otros: Su finalidad es que la comunidad educativa adquiera una actitud y estilo de vida saludable.

http://www.mtas.es/insht/

Página del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales donde puede accederse al Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo (I.N.S.H.T)

http://www.fundacionprevent.com/

La Fundación Prevent, es una entidad sin ánimo de lucro, constituida con el objetivo de promover y contribuir al fomento de un verdadera Cultura Preventiva, que garantice un futuro entorno laboral más seguro, derivado de una mayor concienciación social.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-3374/es/

Página del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco relacionada con la Prevención de Riesgos Laborales.

http://www.grafimetal.com/senaletica.htm

En esta página podemos disponer de la simbología de las principales señales:

- Señales de protección contra incendios.
- Señales de evacuación.
- Señales de advertencia.
- Señales de obligación.
- Señales de prohibición.

http://recursos.cnice.mec.es/bancoimagenes/senales/index.php

Página del Ministerio de Educación y Ciencia dedicado a la Señalética y que comprende un directorio con un banco de señales que conforman un extenso catálogo de códigos visuales de reconocimiento internacional para su uso en el ámbito de de la educación de manera libre y gratuita.

http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_188.htm

Página del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales dedicada a las señales de seguridad en los centros y locales de trabajo. Analiza los principios básicos que deben cumplir las señales de seguridad, las clases de señales de seguridad y muestra las señales de seguridad de uso obligatorio según el Real Decreto 1403/1986 y disposiciones posteriores.

http://www.gencat.net/treballiindustria/doc/doc_23554821_1.pdf

Documento de la WEB de la Generalitat , Departament de Treball sobre señalización en donde se muestran un gran número de señales y su significado.

http://www.mtas.es/insht/psier/exigencias/fisicas.htm
Relación de documentos que a texto completo nos introducen en las demandas físicas exigidas por el trabajo relacionadas con las posturas, los esfuerzos y los movimientos.

http://www.tumaster.com/Cursos:-Curso-de-Ergonomia-Escolar:-Incrementar-la-Calidad-de-Vida-en-el-Entorno-Educativo-mmasinfo11912.htm
Curso de Ergonomía Escolar: Incrementar la calidad de vida en el entorno educativo. Cursos a distancia para profesores y maestros. Homologables por Educación y Ciencia

http://www.ergonomia.cl/normaCA.html

Página WEB donde se precisa la Normativa sobre ergonomía escolar aprobada por la Asamblea del Estado de California (EE.UU.)

http://www.infurma.es/es/novedades/noticia/18907.es.html

Página sobre ergonomía aplicada al mobiliario escolar infantil. Estudio realizado por el instituto de biomecánica de valencia (ibv) publicado el 16 de enero del 2006 sobre los nuevos requisitos que debe reunir el mobiliario escolar para dar respuesta a las necesidades planteadas con la llegada de los ordenadores a los colegios.

http://www.trasgo.es/sede/Recursos/Articulos/art052/pagina2.asp

Investigación descriptiva sobre el uso de la mochila escolar en alumnos de Educación Primaria y primer ciclo de ESO realizada por profesores especializados en Educación Física . Incluye ejercicios recomendados para evitar lesiones en la columna vertebral.

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=pubmed&dopt=Abstract&list_uids=10562994

Investigación realizada por GRIMMER, KA.; WILLIAMS, MT.; Y GILL, TK. (2000) de la Univessity of South Australia, Adelaide, Australia sobre el tema "The associations between adolescent head-o-neck posture, backpack weight, and anthropometric features".

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE UNA RED DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA URV

Maria Ferré Bergadà, Luis F. Valero Iglesias, Maria Isabel Salvat Salvat, Ricard Monclús Guitart, Josep Maria Mateo Sanz y [1]

RESUMEN

El presente trabajo describe el proceso de constitución de una red de innovación docente, llamada *Xarxa d'Innovació Docent en noves metodologies docents, avaluació de procesos formatius i TIC* de la Universidad Rovira i Virgili (XID-URV) cuyo objetivo es el de promover y evaluar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los estudios universitarios.

A lo largo del documento se describe el proceso de construcción de la XID-URV, se enumeran las diferentes carreras y asignaturas que participan en ella y se evalúa el uso de las TIC mediante una investigación desarrollada en varias fases. La primera de estas fases, cuya duración ha sido de dos años, tiene como finalidad aportar unas conclusiones que han de servir de fundamento para consolidar el uso de las TIC en la metodología docente. La segunda, de dos años de duración, pretende generalizar el uso de las TIC en las asignaturas impartidas por los miembros de la XID-URV.

SUMMARY

This work describes the formation process of a network on innovation teaching. This network is called Network of Teaching Innovation on new teaching methodologies, evaluation of formative processes and ICT of Rovira and Virgili University (XID-URV). Its objective is to promote and

[1] Mª Jesús Aguarón García, Margarida Aritzeta Abad, Enrique Fuentes Goyanes, Montse García Famoso, Sergi Lozano Pérez, M. Angels Moncusí Mercadé, Sònia Monterde Pérez, Monserrat Palau Vergés, Montserrat Riera Torruella, Virtudes Rodero Sanchez, Araceli Rodríguez Merayo, Jordi Sardà Pons, Teresa Torres Coronas, Maria Dolores Varea Santiago, Carmen Vives Relats.

evaluate the use of Information and Communication Technologies (ICT) in university studies.

Through the document, it is described the process of formation of the XID-URV. It is listed the programs and subjects. It is also evaluated, the use of ICT with a research developed in several steps. The first one, with duration of two years, aims to give some conclusions to base and consolidate the use of ICT in the teaching methodology. The second one, with two years of duration too, pretends to generalize the use of ICT in the subjects leaded by the members of the XID-URV.

INTRODUCCIÓN.

Una de las características de nuestra sociedad es su velocidad de cambio. En la actualidad, cada cinco años se duplica la cantidad de conocimientos científicos. Esto conlleva a cambiar la forma en que la ciencia se transmite, en cuanto a su adaptación al contexto que la rodea y a su vez, obliga, a la Universidad a adaptar sus metodologías didácticas y su pedagogía.

Esta rapidez en el cambio, con avances imparables en nuevos materiales en nanotecnología, microelectrónica, biotecnología, aparatos miniaturizados, ultraligeros, ha configurado lo que se ha dado en llamar la sociedad de la información y representa una presión constante para la comunidad universitaria que debe adaptarse a esta nueva e imparable realidad.

La sociedad actual, con los medios y contextos que hemos señalado abriendo nuevos canales de acceso a la información, posibilita que ésta, con un tratamiento pedagógico y didáctico adecuado, se convierta en conocimiento. Diferenciamos claramente información y conocimiento, conceptos que nuestra sociedad a veces confunde. Nunca la información y el acceso a ésta es conocimiento, el conocimiento siempre implica asunción de conceptos y modificación de conductas.

Además esta nueva realidad proyecta por osmosis nuevos valores, nuevas simbologías, nuevos lenguajes que impregnan la realidad educativa. En consecuencia la universidad debe investigar esta nueva realidad pedagógica y por ende educativa.

Las TIC, en principio, son facilitadoras del acceso a la información. Además, pueden colaborar o ayudar significativamente a la comunicación entre las personas, primera condición *sine qua non* del acto educativo.

Para que la sociedad de la información se transforme en sociedad del conocimiento es necesario un proceso de aprendizaje en donde las TIC pueden jugar un papel importante.

Las TIC pueden ayudar a transformar el trabajo de aula masivo en trabajo individualizado y tutorizado en donde la capacidad de los ritmos personales

pueden ser atendidos en mejor tiempo y forma. Ver Touriñán (2005:20) *"Es posible formular el problema de la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica"* en (Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela). Ediciones de la Junta de Galicia.)

En el proceso de aprendizaje siempre el ser humano ha encontrado un soporte o un medio, el lenguaje, la imagen, el libro, el sonido grabado, etc. Actualmente este papel lo desarrollan abundantemente las TIC, dando lugar a entornos tecnológicos que permiten formas distintas en la transmisión del conocimiento, en el rol del profesor y en el del alumno, así aparecen o se potencian conceptos, como la capacitación del alumno para 'aprender a aprender', la semipresencialidad o la virtualidad.

La URV desde hace un cuatro años, en 2003, inició un claro proceso destinado a favorecer la interconexión de los diferentes campus, la interrelación entre el profesorado y el alumnado y el aprendizaje activo del alumno autorizado de forma presencial o a través del Moodle (plataforma virtual de la URV)

El punto inicial que permite a la URV poder dar el primer paso es la disponibilidad de recursos tecnológicos y de una red suficiente de acceso. Además se cuenta con un servicio específico, Servei de Recursos Educatius, SRE, que realiza tareas de mantenimiento, difusión y docencia para el profesorado.

La URV, como el resto de universidades, se halla inmersa en el escenario diseñado por la Declaración de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo cual significa variaciones sustanciales para los sujetos activos de todo proceso de aprendizaje, profesor-alumno.

Se reformula el rol del estudiante, en cuanto debe participar de forma constante y activa en el desarrollo de la capacidad de aprender sin límite temporal ni espacial, no sólo en el horario de clase, no sólo en el aula, sino que con el uso de las TIC puede hacerlo desde su casa, la biblioteca y en el tiempo que mejor se ajuste a su planificación personal.

La universidad ha cambiado, reorientado y reformado a partir de 1998 con la Declaración de Bolonia. Estos cambios se han reafirmado en otras reuniones por parte de gobiernos estatales: La Sorbona (1998), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005). Así como reuniones por parte de los rectores y universidades: reuniones en Salamanca (2001) y Graz (2003).

Dentro de la Universidad había sectores que afirmaban la necesidad de que ésta no perdiera el paso de la historia y se adecuara más a la sociedad que la envuelve. En el conocido informe Bricall (2000) se comentaba, *"Si los gobiernos no reforman la Universidad, lo harán los mercados".* Era un síntoma, sin que con ello se quiera negar que el análisis del mismo lleva a las conclusiones que afirma.

La Unión Europea ha optado por desarrollar una convergencia al darse cuenta que en este mundo globalizado sus estructuras universitarias y empresariales no eran competitivas en el campo de la I+D. Mientras en EE.UU. en el año 2004 las patentes concedidas eran de 14.202, en la UE de los 15 eran 1.046, en España de 74. (Almunia, 2005).

Interesa mencionar que, en las encuestas que se han llevado a cabo para analizar los deseos del estudiantado, se detecta que lo que más reclaman es el contacto personal, que el profesorado sea capaz de ofrecer un diálogo participativo, es decir, que el profesor sea accesible y que fomente el deseo de conocer. A este efecto las TIC pueden ser un facilitador de comunicación que, junto con una adecuada tutorización personal y directa, ayuden en el tránsito de esta nueva realidad para el estudiantado.

Ello no está exento de tensiones pues todo cambio genera diferentes marcos de análisis y de interpretación de sentimiento de responsabilidad de y en las Universidades. En Cataluña, Carles Solá i Fernando, ha afirmado: *"En algunos sectores del mundo universitario se está produciendo una interpretación sesgada de los principios de la Declaración de Bolonia. Esta interpretación, que se basa en exigir un grado de "generalidad" excesivo para todas las titulaciones de grado (dejando la especialización exclusivamente para los postgrados), comporta reducir demasiado el número de titulaciones del catálogo. Este enfoque va en contra de la flexibilidad antes mencionada."*

Uno de los puntales básicos de la construcción del EESS es la aceptación del axioma que la universidad debe estar insertada en el contexto social que la sustenta desde el más inmediato al más mediato. En consecuencia debe haber un significativo aceleramiento para que las instituciones educativas investiguen y se posicionen en desarrollar objetivos que generen servicios contrastados, sistemas organizativos, metodologías educativas y didácticas, planes de estudios e investigaciones que sirvan de planteamiento a la situación que hemos descrito como marco global de una sociedad del conocimiento a nivel mundial.

El acceso a la información con y por la extensión de las TIC desde espacios creados comunitariamente por la propia universidad hace que los nuevos procesos educativos tengan la posibilidad de dar un salto cuantitativo que, por su extensión y alcance, se convierte en cualitativo trasmutando la realidad del hecho educativo. Esto se consigue con la adopción de métodos docentes diseñados para ofrecer una formación integral de los estudiantes según las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras, fomentando sistemas de medida del aprendizaje y producción de documentos fácilmente comprensibles.

Algunas consideraciones generales sobre una Red de Innovación Docente en la URV

Se ha instalado en el mundo educativo, derivado de una concepción de rendimientos y utilidades, el criterio que la investigación educativa debe ser medido en cierta forma con criterios de productividad. Esta asunción es lógica en una sociedad de mercado donde la educación superior ha pasado a ser concebida con los criterios de la Organización Mundial de Comercio. Las TIC plantean el problema de si se va a aprender acerca de las Nuevas Tecnologías (NNTT), para hacer un mejor uso de ellas o se va a aprender con las NNTT.

Ello hace que pueda enfocarse la investigación sobre NNTT a partir de o sobre la NNTT o aprender desde, por medio de o con las NNTT. Lo que se desea con esta red es estudiar si la metodología usada con apoyo de las TIC ayuda y en qué medida afecta al aprendizaje del alumnado en las asignaturas que forman parte de la red investigadora. Ello implicaría observar si la metodología con ayuda de las TIC favorece, proyecta la percepción de que se produce un mejor aprendizaje. El aprendizaje se categoriza en la medida que alcanza niveles de desarrollo en la adquisición de competencias A, B o C. Ello significa que podremos establecer orientaciones estratégicas en las que la metodología didáctica en un proceso orientado puede generar condiciones para la mejora del aprendizaje.

La red de Innovación Docente de la URV.

A tal fin se genera entre el profesorado la necesidad de crear una XID-URV de profesores de diferentes Departamentos y Centros de la URV, con el objetivo de promover la innovación, la interdisciplinariedad y la investigación en materia educativa a partir de la implantación de nuevas metodologías educativas docentes y la aplicación de las TIC, para facilitar la adecuación de las carreras al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La XID-URV nace con el objetivo de construir un espacio para dialogar sobre las necesidades de nuestros estudiantes y las necesidades de la sociedad. En general, las organizaciones necesitan de profesionales altamente capacitados para cumplir con su misión y sus objetivos, el desarrollo y la consolidación de la sociedad donde están insertos, ya que, como docentes, es parte de nuestra responsabilidad formar con coherencia.

Los docentes son cada vez más conscientes de la existencia de una oportunidad, en la llamada sociedad del conocimiento y de la información, para ser más creativos e innovadores a fin de transferir los conocimientos a nuestros estudiantes.

Esta red, XID-URV, busca discutir diferentes metodologías docentes, para su aplicación a los procesos formativos e incorporar las diferentes técnicas que permitan una mejora de la docencia.

Aceptamos que la innovación, la renovación y el repensar los métodos tradicionales y buscar enfoques innovadores que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, es consecuencia de una profesionalidad responsable.

En la sociedad actual, no solamente es necesario rediseñar los planes docentes, sino también los métodos. De acuerdo con la UNESCO "*habrían de ser accesibles nuevos enfoques pedagógicos y didácticos para facilitar la adquisición de competencias, habilidades para la comunicación, análisis creativos y críticos, pensamiento independientes y trabajo en equipo, en contextos multiculturales"*.

Los nuevos métodos han de confirmar no solamente el poder de la memoria sino también el de la comprensión, las habilidades para el trabajo práctico y la creatividad. Así mismo es importante no perder de vista las posibilidades que ofrecen las TIC.

Los departamentos, centros y carreras, con el profesorado correspondiente, que están implicados y componen la red son los siguientes: Ver Anexo.

Los objetivos básicos de la red son:

1.- Sentar las bases para crear un grupo diverso y heterogéneo de innovación educativa.

2.- Favorecer la transferencia de nuevas metodologías experimentadas en un proceso de investigación docente en grupo cooperativo.

3.- Comparar fases de experimentalidad dentro de la interdisciplinariedad.

4.- Categorizar qué métodos desarrollan mejor competencias concretas.

Fases y tareas:

1.- Desarrollar un proceso de puesta en común de los diferentes procesos metodológicos, comparación y adscripción de identidades paralelas en lo referente a las metodologías.

2.- Desarrollar y pasar dos encuestas para conocer la realidad del alumnado de la URV en su acceso y uso de las TIC. La primera, encuesta inicial, se ha realizado al inicio del primer cuatrimestre del curso 2005-2006 y la segunda, encuesta final, al finalizar dicho cuatrimestre.

Algunas consideraciones generales sobre una Red de Innovación Docente en la URV

Los datos derivados de un conocimiento primario del alumnado nos permitirán comprobar la accesibilidad y la receptividad a las TIC y a las infraestructuras que poseen nuestros estudiantes.

Para tal efecto, en un primer paso de la investigación, se diseñó una encuesta inicial de 25 preguntas en la que se deseaba investigar sobre el acceso a las TIC, y recoger datos sobre diferentes aspectos relativos a la docencia universitaria y las infraestructuras.

Cronograma

La temporalización del trabajo es la siguiente:

En la primera etapa, hasta julio de 2006, nos hemos centrado en el proceso de formación y cohesión de la red XID-URV.

a) Mes de mayo. Una primera reunión en la que, previamente, se dió a conocer a cada uno de los miembros información relevante (mediante la respuesta a un detallado cuestionario) en materia de asignaturas, características, sistemas de evaluación, utilización del EduStance, del Moddle, del BSCW, etc.

b) Desde junio de 2005. Se iniciaron diferentes talleres de trabajo, teórico y práctico, metodologías, evaluación y TIC. Además los miembros de la red han asistido y participado activamente en jornadas y seminarios especializados.

- Desde febrero de 2006. Se diseñó la implementación de los métodos basados en formación en línea, estudios de casos, trabajos colaborativos, juegos de simulación, aprendizajes experimentales, PBL y *service learning*, entre otros.

Resultados de la encuesta inicial.

Se elaboró una encuesta inicial de 25 preguntas en donde se deseaba investigar el uso de las TIC, y genéricamente recoger datos sobre diferentes aspectos relativos a la docencia universitaria y las infraestructuras. El universo de las encuestas fue de 500 alumnos.

En la encuesta inicial hay evidencias que ayudan a aceptar que las TIC hoy están insertadas en el mundo personal y social del alumnado. Ante la pregunta número 1, "*El ordenador que tienes en casa es"*, solamente el 5.63% del alumnado señala que no tiene ordenador. Manteniendo que tienen un ordenador de mesa 77.26% y portátil un 30.78%.

Analizando la pregunta n. 3, *"¿Cuántas horas utilizas el ordenador cada día*?" y n. 5, "*¿Cuantos correos electrónicos recibes cada día (descontando el spam)?"*, se desprende que mayoritariamente usan el ordenador cada

día, lo cual permite aceptar que en la docencia universitaria el ordenador no es una tecnología poco usada pues solamente el 34.35% afirma que no lo utiliza cada día y en cuanto al uso del correo electrónico afirman que no tiene el 4.65%. y que reciben algún correo electrónico cada día un 70.91%.

La pregunta 6, *"¿Desde donde te conectas a la red?"*, nos permite comprobar que el 79.84% se conecta en su casa lo cual permite suponer que éste es un ambiente de estudio donde el ordenador puede ser empleado para apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante la pregunta n. 10, "*¿Tienes experiencia en el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)?"*, nos indica que el uso de las TIC es un hecho más o menos complejo y que el uso de los multimedia no está generalizado como apoyo de proceso ya que reconocen, en esta encuesta inicial, que solamente el 24.23% usa bastante las TIC, poco el 44.56% y nada el 30.66%.

La pregunta n. 13, "*Según tu criterio, tener ordenador en casa te facilita tus estudios?"*, es clara en que gran mayoría reconocen que el uso del ordenador facilita **bastante** el estudio en casa en un 84.60%.

Los datos que ofrecemos en este análisis son una primera aproximación, y en los talleres derivados de las especialidades se harán análisis más detallados de los ítems en función de diversas opciones y contrastes en cuanto al valor de cada respuesta; dado que existe una fuerte diferencia entre algunos grupos y la fiabilidad estadística requiere un contrastado análisis matemático.

Comparación de las dos encuestas Inicial/Final.

Una primera observación es que ha habido un ligero aumento, del 2%, de los alumnos que utilizan diariamente el ordenador entre la encuesta inicial y la final. Además hay un detalle significativo y es que ha aumentado un 10% el número de alumnos que utilizan más de dos horas diarias las TIC para la relación docencia aprendizaje; estamos analizando esta situación, ya que el dato creemos que requiere un enfoque cuidadoso. En un primer enfoque parece lógico creer que dicha situación viene determinada porque aquellos alumnos que son más proclives a usar las TIC han elevado significativamente su dedicación a ese rubro, como consecuencia lógica de usar el entorno Moodle, donde se recogen los contenidos, ejercicios, actividades, etc.

En un primer análisis los datos generales son similares a los obtenidos en una investigación auspiciada por Pew Internet & American Life Project ya que el 79% de los estudiantes norteamericanos aseguran que el uso de Internet ofrece un impacto positivo en sus estudios. (ver http://www.pewinternet.org/). La situación es parecida en cuanto al uso del correo electrónico a través del Moodle.

Algunas consideraciones finales

El Moodle está considerado como una herramienta de Entornos Virtuales de Enseñanza/Aprendizaje, en los que se favorece la centralización de contenidos y la diversidad del uso. Estos entornos disponen de diversas opciones de comunicación, que favorecen la interrelación entre el profesorado y el alumnado, facilitando el intercambio, bien individualmente o en grupos, o intercomunicados entre si y tutorizados global o personalmente.

Los análisis de las encuestas nos han proyectado en un diálogo ampliamente creativo de los resultados globales. En análisis posterior, en función de las afinidades metodológicas como puede ser: el trabajar con la técnica de resolución de problemas, o desde la óptica de una reflexión nacida del trabajo sobre textos de la prensa escrita, referenciada a los contextos epistemológicos y axiológicos, todo ello en función a los contenidos de las materias objeto de estudio, el grupo seguirá investigando diversos caminos.

El trabajo consistente en el diseño de las dos encuestas y el análisis de los resultados se ha llevado a cabo de manera conjunta por los miembros de la red. La gran dimensión de la red ha generado, en el interior de esta, la necesidad de trabajar en grupos más pequeños, en función de intereses más concretos, derivados de la necesidad de comparar los datos que se han obtenido de la multivariedad de propuestas de la propia red creada, en función de sus especificidades y generalidades, ya que al ser multidisciplinar, y multidepartamental e interfacultades tiene *per se* una gran riqueza.

Ello obligará a los integrantes de la red, como se ha observado en las reuniones que se han celebrado, a trabajar sobre diferentes niveles, como son: el uso de la tecnología por parte del profesorado perteneciente a la red, fiel reflejo de la realidad que se observa en la URV en la que hay profesorado que, en función de sus estudios y especializaciones, son expertos de alto nivel en tecnologías informáticas y, en cambio, otros pueden ser considerados cuasi preanalfabetos en el uso de modelos y programas informáticos; algotros tienen claramente asumidas las necesidades tecnológicas que implican las TIC en cuanto a la metodología docente, en las que ellos son expertos en razón de sus cargas docentes y especializaciones pedagógicas y educativas. Esta interrelación de saberes y pareceres, de expertividad y conocimientos generales da una gran riqueza a la red en el uso de la metodologías de las TIC.

Este primer acercamiento a los datos observados de las encuestas nos permite afirmar que hay elementos que favorecen el uso de las TIC en nuestro alumnado de la URV y se observa una buena predisposición al uso de las mismas, manteniendo por otra parte la necesidad de la docencia magistral y usar las TIC como apoyo significativo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene recordar que el proceso histórico pedagógico de las metodologías derivadas por el uso de las TIC, comenzó más o menos hacia finales de los ochenta. A partir de los primeros años de la década de los noventa, el uso del ordenador fue ampliándose en los países que eran punteros en esas tecnologías y será desde inicios del siglo XXI en donde el ordenador pasa a usarse, no sólo en el uso general de las grandes tecnologías aeroespaciales, sino que consolidó como una herramienta eficaz para que el profesorado pudiera usar en sus clases esta tecnología en todos los niveles de la enseñanza. Como señala Postman *"Una tecnología se convierte en un medio en la medida en que se le da un lugar en un escenario social determinado, al insinuarse en contenidos económicos y políticos"* Serbin 2006:3.

La generalización de Internet como fuente de información dio un impulso significativo al uso del ordenador y por extensión de las TIC obligando a cambiar la metodología docente. Los componentes de la XID-URV tienen ante sí retos significativos que se irán estudiando, tanto en cuanto el uso de nuevas tecnologías y herramientas vayan siendo asumidas por el estudiantado y el profesorado y ello requerirá, en el futuro, una secuenciación de metodologías didácticas que ayuden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se observa en un análisis primario de los datos que hay ambigüedades y pocas consolidaciones sobre la ventajas e inconvenientes de las TIC, sin que se pueda obviar el síndrome de Hawthorne que señala que siempre que se aplica una nueva metodología hay, por parte de los usuarios, una tendencia a su ejecución, por aquello de la novedad y estar a la última.

Podíamos sintetizar, en este primer aporte, que las TIC mejoran, en un primer estadio, la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesorado se muestra sensible a su uso, requiriendo una puesta al día tanto a nivel técnico como metodológico. Se sabe, que la aplicación de las TIC en acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible, abren diversas situaciones de cambio y/o renovación.

La necesidad de encontrar nuevos espacios, nuevas formas de comunicar y transmitir el conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje ello derivado del auge y el desarrollo de la información y las telecomunicaciones y la incorporación de estos avances al contexto educativo obliga a repensar la estructura organizativa, así mismo como la infraestructura y la formación docente con el fin de mejorar el proceso docente.

Por ello, esta reflexión que estamos desarrollando sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación y la Investigación y los aportes que se vayan consiguiendo a través de estas investigaciones deben dar lineamientos para una visión integral de lo tecnológico y lo educativo.

Dado que: "En la actualidad, la educación, a diferencia de lo que sucedía hace apenas tres o cuatro años, es un tema solemne. La supervivencia y la

competitividad nacionales dependen, ahora más que nunca, de una población bien educada, con una vibrante cultura de aprendizaje. Lo mismo cabe decir de los individuos. La viabilidad personal sufrirá si no se cuenta con una educación adecuada y si no se dispone de acceso a una formación y a una educación económicamente accesibles, que se mantengan a lo largo de toda la vida" Serbin, 2006:10

BIBLIOGRAFÍA:

Almunia. J (2005) "Brecha tecnológica y crecimiento económico. Política exterior. (106), 55-66

Binstead,D. (1987): Open and distance learning and the use of new technology for the self development of managers. Centre for the Study of Management Learning, University of Lancaster.

Bricall. J.M. (2000) Informe . Revista Vivat Academia.

http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/dieciseis/resumenb.htm

Serbin Pittinsky, M. (2006) La Universidad Conectada. Ed. Aljibe. Málaga.

Sola Ferrando, C (2004) Investigación en la universidad. El País. 17/7/2004

Touriñan López , J.M. (2005).- Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela). Ediciones de la Junta de Galicia

ALGUNAS HISTORIAS DE JÓVENES

Jordi Solé Blanch

RESUMEN

En este artículo se presenta una síntesis del trabajo realizado por el autor en la tesis doctoral titulada: "Antropología de la Educación y Pedagogía de la Juventud. Procesos de enculturación", dirigida por el Dr. Enrique Fuentes del Departamento de Pedagogía de la URV. En ella se realiza un viaje en el tiempo de los jóvenes con el que poder introducir un juego de metáforas sobre los procesos de transición juveniles y el movimiento continuo que adoptan a lo largo de la historia. El resultado final: un mosaico ecléctico y heterodoxo de historias y representaciones con las que los jóvenes han proyectado estilos de vida y procesos de enculturación propios.

SUMMARY

The author of the doctoral thesis titled "Antropología de la Educación y Pedagogía de la Juventud. Procesos de enculturación", directed by Dr. Enrique Fuentes from the department of Pedagogy of the URV synthesize in this article the principal conclusions of the work. The study develops a play of metaphors about the young transition along the history, an eclectic and heterodox mosaic about the histories and representations, which the young have projected styles of live and owns enculturation process.

1. Introducción.

La pedagogía de nuestro tiempo debe hacer un esfuerzo por tomar parte del pensamiento y formas de vida de los jóvenes actuales. Conectar con las nuevas generaciones consigue producir cierta empatía, e incluso recíproca simpatía, base para la motivación, el aprendizaje y el establecimiento de un diálogo entrópico donde poder entenderse y construir un país con el esfuerzo común.

El interés por los movimientos culturales juveniles no sólo nos revitaliza sino que nos permite comprender el significado simbólico de los cambios sociales que se avecinan. La juventud se nos muestra así como una metáfora del cambio social (Feixa, 1993).

Nuestra aportación en este artículo pretende demostrar que ciertas formas de comportamiento con que se manifiestan los procesos de transición

juveniles adoptan un movimiento continuo a lo largo de la historia. Es por ello que referirnos a este período en la edad de los individuos supone también tener que dar cuenta de unas determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas y a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio, e incluso desordenado y caótico. Como muestra de ello, expondremos brevemente en este artículo algunos casos particulares de modelos de juventud a lo largo de la historia. Se observará que la elección adopta un carácter ecléctico, teniendo en cuenta tanto personajes reales como ficticios, pues nuestro interés radica en poder mostrar su carácter simbólico como mitos de una generación o representantes de unos valores de ruptura. En toco caso, el resultado final permite componer un mosaico suficientemente heterodoxo con el que establecer las relaciones oportunas para que lo moderno parezca antiguo y lo que es antiguo se convierta en cotidiano.

2. Jóvenes y procesos de enculturación a lo largo de la historia.

2.1. Dos modelos genéricos de pedagogía de la juventud en la Grecia Clásica.

En la Grecia Clásica, el clasicismo se convierte en un convencionalismo. En una estructura social en la que es difícil imaginar una educación y una formación fuera de la clase privilegiada –tal y como señala Jaeger (1993)-, los más altos valores que ensalza la cultura aristocrática se dirigen hacia un ideal de *"areté"* que se encuentra en la expresión del ideal heroico guerrero, representaciones que serían incorporadas a la poesía homérica y que llegarían a convertirse en el fundamento viviente de toda la cultura helénica.

Si éste se convertiría en el ideal educativo dominante, desde una perspectiva también aristocrática pero femenina, Safo plantearía una educación de género diferenciada. La poetisa fundó en la isla de Lesbos en las postrimerías del siglo VII a.C y principios del VI a.C. una academia para mujeres jóvenes y en ella se dispuso a instruir en poesías y modelos elegantes. En su Casa de las Musas, Safo desplegaría la utopía de una vida femenina, preparando a las jóvenes muchachas con cuidados infinitos con el fin de fortificar sus almas a la vista de los combates que en el futuro habrían de librar, y todo ello exaltando los valores propios de su sexo, como la delicadeza y la sensibilidad emotiva, bajo un proyecto básicamente estético.

Transgredir el mundo masculino exaltado bajo las diferentes formas del heroísmo guerrero para ensalzar las menudas delicias y placeres femeninos anticipa una forma de feminismo muy contemporáneo que está hoy presente en todas las instituciones educativas mayoritariamente regidas por profesoras, habiendo dado un giro total a la forma de concebir la educación, incluso al llegar a ser planteada como una nueva área de Educación para la Ciudadanía en la formación de los alumnos en valores democráticos.

La educación aristocrática dirigiría su labor a la promoción de un concepto ideal de virtud individual. Éste sería el objetivo que seguiría persiguiendo la obra pedagógica de los sofistas, así como la de sus principales opositores, Sócrates y Platón. Contra este tipo de pedagogía que se perdía en disquisiciones acerca del conocimiento que permitía alcanzar la virtud y la felicidad individual se opondría la labor educativa de Isócrates, otro maestro contemporáneo de Platón. Para él, el ideal pedagógico debía tener en cuenta la virtud y la felicidad de la ciudad, así que con este objetivo, práctico y realista, Isócrates plantearía en su escuela un modelo formativo capaz de aportar la preparación técnica necesarias a aquellos jóvenes deseosos y capaces de participar en la actividad política y el gobierno de la *polis.* Se desmarcaría así de los fines meramente especulativos de las enseñanzas de sus contemporáneos, tanto de los sofistas como de la escuela socrática, dotando a su tarea educativa de un carácter utilitario, cívico y patriótico.

Isócrates [1] expresó su posición ante el ideal platónico en la fórmula de que el menor avance en el conocimiento de las cosas verdaderamente importantes debe ser preferido a la mayor superioridad espiritual imaginable en cuanto a las carentes de importancia y que no rinden ninguna utilidad para la vida. Comprende, como pedagogo de la juventud, la predilección que ésta podía sentir por el arte polémico de la dialéctica, pues a esta edad preocupan en lo más mínimo los asuntos serios, ni los públicos ni los privados. Sin embargo, consideraba que así era difícil construir el edificio espiritual de la comunidad política. Para él, la influencia sobre la juventud no era tanto un problema en torno a conocimientos ideales que tanto entretenían a sofistas y socráticos, como un problema de salvación y conservación de la *polis.*

Que duda cabe que el valor pedagógico de la escuela de Isócrates nos alerta sobre el relativismo moral, que tanto invadía el discurso de determinados maestros coetáneos, como ahora lo hace en la retórica de nuestros compañeros políticos, doblemente banalizada por la proyección mediática actual. Ni sofismas, ni medias verdades, ni falsos misticismos, una pedagogía de la juventud debe preguntarse, como lo hizo Isócrates, por el compromiso social y la construcción de la comunidad.

[1] ISÓCRATES, (1979): *Discursos.* Gredos. Madrid. 2 volúmenes.

2.2. Bajo la tutela paterna

El ámbito familiar y la autoridad soberana del *pater familias* marcarían los procesos de enculturación de la juventud romana. No cabe duda que es en la sociedad romana donde más vemos prolongar tanto la adolescencia *(adultescencia)* como la juventud *(iuventus),* y ello por la existencia de una institución jurídica, la *patria potestas*, que concedería a los padres todos los derechos y poderes sobre sus hijos (Duby y Perrot, 2000).

La historiografía se complace en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de la que está investido el *pater familias,* así como el respeto del que es objeto la madre romana: en ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación (Fraschetti, 1996). A juicio de los romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño.

Sobre un modelo de tal tipo nos dice Marrou (1985) que debe imaginarse la antigua educación romana. Ésta descansaba sobre la noción fundamental del respeto a la costumbre ancestral, *mos maiorum.* Revelar esa costumbre a la juventud, hacerla respetar como un ideal indiscutido, como la norma de toda acción y de todo pensamiento, sería la tarea esencial de la educación (Galino, 1968).

Pero la familia se convertiría a la vez en un marco demasiado estricto en el que los jóvenes verían excesivamente condicionados sus modos de vida. Una sociedad estructurada sobre la base de la tradición, las leyes y el régimen de la patria potestad es también una sociedad que deja abierto un conflicto permanente sobre la regla en la que siempre los ancianos deben prevalecer. Es por ello que muchos jóvenes planearían su huída –como bien podemos observar en *El Satiricón* de Petronio [2]-, inmersos en los placeres de la vida cotidiana o buscando refugio en la filosofía que impartían los retóricos latinos en sus escuelas de enseñanza superior, algo que los romanos de viejo cuño y la sociedad patricia dominante viviría con enorme inquietud.

De la sociedad romana heredamos el valor que se merecen los padres a la hora de intervenir y poder dirigir la educación de sus hijos. Esta intervención se mantiene en las instituciones educativas de nuestro sistema escolar a través de estructuras de participación para las familias como los consejos escolares. Sin embargo, los cambios en torno al derecho de los niños y los jóvenes, en el momento que se produce la ruptura con la autoridad patriarcal que fundaría la sociedad romana, han modificado nuestras relaciones efectivas con ellos. En el momento que el ejercicio de la patria potestad es regulado de acuerdo a los derechos del niño se inaugura cierta desestabilización en el dispositivo tradicional de la relación con la infancia y

[2] PETRONIO (1996): *Satiricón.* Akal / Clásica. Edición de Carmen Codoñer Merino.

la juventud. En cierto sentido podríamos preguntarnos hasta qué punto esto ha contribuido al desarrollo de una pedagogía *light* muy extendida en nuestras escuelas actuales.

En el lento proceso de liberación de los niños, que con la Convención de 1989 adoptaría un formidable vuelco a favor de una serie de derechos-protecciones, se produce un corte en el ámbito de la educación. La presentación del niño/joven (menor) como portador de derechos, protecciones y libertades, pone en cuestión la educación y hace emerger problemáticamente el programa de una educación sin autoridad ni sanción (Jacquard, Manent y Renaut, 2004). No cabe duda que habiendo reconocido al niño como "semejante" se proyecta en el ámbito familiar y escolar cierta crisis en la educación. Pero debemos precisar que tal crisis se encuentra vinculada con la inevitable desaparición de la familia tradicional y de la escuela tradicional, si bien no hay que sentir ninguna nostalgia si nos remontamos al derecho de vida y de muerte que sobre sus hijos tenía el antiguo *pater familias…*

2.3. Místicos y guerreros.

La rígida organización social de la Edad Media que dividiría la población en tres estamentos fuertemente estratificados haría que la literatura y la iconografía de la época se prodigara en las imágenes ideales de jóvenes caballeros y santos con vidas ejemplares. No podía ser de otra manera si a ellos les correspondía ocupar el vértice más alto de la pirámide social.

El caso de San Agustín [3] es paradigmático a la hora de plantear la crisis del sujeto ante el abandono del mundo juvenil. Al entrar en la madurez, a San Agustín le pareció intolerable la realidad del mundo físico y decidió darle la espalda al creer que ya nada tenía que hacer con él. Es entonces que se encierra en su delirio místico y construye un mundo en el cual quedan eliminados los rasgos más intolerables, como la decadencia del cuerpo, para substituirlos por otros adecuados a las nuevas condiciones físicas y psicológicas y a los propios deseos.

San Agustín se convertiría en un ejemplo a seguir por miles de jóvenes a lo largo de la Edad Media porque pudieron ver en él la encarnación del combate del alma y posterior victoria contra las fuerzas instintivas del hombre (Batalla). Mostraría un camino con el que enfrentarse a los misterios del drama interior del ser humano, aunque para ello pisoteara la raza ínfima de los hombres y ensalzara la gloria del Todopoderoso.

[3] SAN AGUSTÍN (1965): *Confesiones.* Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

Somos conscientes que de la interioridad descubierta por San Agustín a través de las *Confesiones* al "superindividualismo" contemporáneo, en palabras de Pascal Bruckner (2002), les separa un abismo. Pero es oportuno señalar las concomitancias porque en la actualidad se está viviendo un resurgir del sentido místico y religioso (Verdú, 2003). Ante el desencanto materialista del mundo, muchos son los que sienten la necesidad de ampliar los límites y el sentido de su existencia.

Cuando hoy la oferta de ilusiones caracteriza el sistema, la religión, en sus diferentes versiones, encuentra su ocasión más propicia. Si San Agustín encontró en la fe la forma de expiar los pecados de la juventud y justificar así su frustración por la llegada de la vejez y la decadencia, en la actualidad cada cual mezcla espiritualidades a su gusto substituyendo la pérdida de la vitalidad juvenil con el encuentro de un maestro interior. El neo-misticismo y el resurgimiento de la espiritualidad *New Age* está ligado al imperio de lo *psi* en este principio de siglo (Lipovetswky, 1996), proyectando un modelo pedagógico pasivo capaz de ensimismar a los individuos en la búsqueda de su exclusivo bienestar mediante seductores descubrimientos espirituales.

La otra tendencia de los jóvenes que se ha mantenido constante a lo largo de la historia se contrapone a la pasividad de la contemplación espiritual. Vinculada tradicionalmente a los valores que encarnan lo viril en la masculinidad, cierto código social basado en una división inmemorial de los sexos ofrece a los chicos la posibilidad de verse reconocidos a través de las dotes guerreras. Éste sería el caso de los jóvenes caballeros de la Edad Media.

Las novelas de caballerías ensalzarían la figura del caballero como un tipo humano capaz de encarnar el héroe-guerrero, buscador de una identidad y de una autoconciencia dispuesta a expresar su experiencia en diferentes formas de aventuras (Cirlot, 1995). Las campañas militares y aventuras cotidianas que se desarrollarían en el ámbito de las cortes, como los torneos y batallas entre caballeros, serían relatadas por escritores en lengua vulgar dispuestos a crear un ideal capaz de modelar la vida de una determinada juventud de la época [4].

Para los jóvenes –nos advierte Marchello-Nizia (1996)- la identificación con estos personajes era con toda evidencia algo muy gratificante. La violencia alegre de las aventuras y hazañas guerreras y la estética del amor que ensalzaría esa literatura como eje de la existencia del joven guerrero indicaría a las claras a qué público se dirigía.

[4] Nos remitimos a las obras de Chrétien de Troyes *(Erec i Enide (1170); Lancelot*, *el Caballero de la Carreta (1170); Yvain, el Caballero del León (1179); Perceval, el cuento del Grial (1182));* Sir Thomas Malory *(La muerte de Arturo (1470))* o Joanot Martorell *(Tirant lo Blanc (1490)),* por citar algunas de las más conocidas.

El héroe-guerreo ha ejercido una determinante función simbólica en cada época histórica. El ardor guerrero es un valor militar a la baja disfrazado en la actualidad de fuerza y voluntad que sólo es posible demostrar en los grandes acontecimientos deportivos. Las guerras son bárbaras y repulsivas, así que en las ricas sociedades del bienestar, el único enfrentamiento posible entre comunidades se da en los estadios deportivos. Convertidos los deportes en fenómenos de masas, los jóvenes atletas son elevados a la categoría de mitos y de ellos no sólo nos llega su leyenda, sino su imagen y su fotografía (Montalbán, 2005), un proceso idéntico al que se producía en la Edad Media con las novelas de caballerías y que tan sólo se diferencia de la actualidad en los medios narrativos y de comunicación. Es a través del deporte y sus *mediums* donde los jóvenes actuales encuentran nuevos elementos de identificación e integración social, ocupando el lugar simbólico que en la Edad Media ocuparían las aventuras caballerescas de cualquier aspirante a Lancelot, Tirant lo Blanc o Perceval.

2.4. Los dilemas femeninos.

La presencia femenina ha sido siempre controvertida a lo largo de la historia. En unas sociedades tradicionalmente machistas, la mujer siempre se ha visto relegada a mantener un papel subsidiario en relación al hombre. En las aventuras caballerescas, las damas aparecían como un trofeo en manos de los valerosos paladines, sin otra función que la de motivar la proeza, el honor y la generosidad de sus apuestos amantes. Sin embargo, en las cortes del siglo XVI, la condición de inferioridad objetiva de la mujer daría un vuelco espectacular (Craveri, 2003). Aunque la costumbre había cambiado mucho desde las medievales “cortes de amor”, en el ámbito nobiliario la mujer se convertiría en destinataria por excelencia de la urbanidad cortés y, con ella, el redescubrimiento de la concepción neoplatónica e idealizadora del amor como instrumento de elevación espiritual.

Para dar cuenta de ello y poder hablar de la condición femenina en el mundo de la aristocracia, podemos acercarnos a la corte francesa de la mano de una de sus más conocidas representantes, Madame de Lafayette [5], quien dejaría escrita una novela *(La Princesa de Cléves)* en la que pueden verse representados los intereses de la sociedad galante y su estilo de vida. En la novela vemos reflejada la educación de las muchachas en la obediencia, el pudor, la castidad, la reserva, el temor a los hombres y el cuidado frente a las pasiones.

La historia de *La Princesa de Cléves* es, sobre todo, la historia de una renuncia, y hay que decir que es la consecuencia de un código nacido en el

[5] LAFAYETTE, Madame de (1987): *La princesa de Cléves.* Cátedra Letras Universales. Madrid.

seno de un movimiento femenino que se perfiló en la Francia del siglo XVI y que se conocería como la *Preciosité.*

¿Qué le debe la historia de las mujeres a este movimiento?. Principalmente la capacidad que tuvieron algunas de ellas de crear un universo de delicadeza, refinamiento y distinción, y es que los salones de corte que dirigirían estas mujeres en la vida mundana parisina rememorarían el esplendor del círculo sáfico, exaltado por la conciencia del orgullo de casta ante la fragilidad de su condición, enalteciendo los valores propios de su sexo, como la reserva, la delicadeza o la sensibilidad emotiva.

Este clima de sentimentalismo que advertimos en la obra de Madame de Lafayette introduciría el mito que más tarde desarrollaría la cultura burguesa a través de sus heroínas literarias y operísticas del siglo XIX con la aparición de un nuevo tipo de mujer dispuesta a enfrentarse a los convencionalismos de su sociedad para ejercer su derecho a la autorrealización. Personajes como Madame Bovary [6], o el de Violeta Valery [7] (la extraviada), representarían el drama de aquellas jóvenes mujeres sensibles, inteligentes y capaces a quienes les tocaría vivir unas vidas sin sentido, atrapadas en el tedio de su clase media e intentando escapar del vacío a través del amor romántico y la transgresión a las rígidas normas.

Si la princesa de Cléves, condicionada por la educación sentimental de su época, no se atreve a dar el paso hacia la verdadera liberación y piensa en la renuncia como una forma de asegurarse la tranquilidad y la felicidad, Emma Bovary se lanzaría a las tempestades de los placeres prohibidos para rebelarse a ese destino de mujer sin perspectivas ni lugar en el mundo aunque al final del camino encontrara la desesperación y el suicidio.

No es sólo el hecho de que Emma fuera capaz de enfrentarse a su medio –familia, clase, sociedad -, sino las causas de su enfrentamiento lo que sobre todo forzaría la admiración de sus coetáneas. Tal y como apunta Vargas Llosa (1981), esas causas son muy simples y tienen que ver con algo que inconscientemente comparten los jóvenes: su predilección por los placeres del cuerpo sobre los del alma, su respeto por los sentidos y el instinto, su preferencia por esta vida terrenal a cualquier otra.

Las ambiciones por las que Emma peca y muere son aquellas que la religión y la moral occidentales han combatido más bárbaramente a lo largo de la historia. Emma quiere gozar y no está dispuesta a reprimir esa

---

[6] FLAUBEFRT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary.* Planeta. Barcelona.

[7] VERDI, G. 1852: *La Traviata.* Con libreto de Francisco María Piave. Discografía de referencia: Director: Franco Ghione ; Cantantes: María Callas, Alfredo Graus, Mario Sereni; Coro: Teatro San Carlo de Lisboa; Orquestra: Teatro San Carlo de Lisboa; Casa: EMI (7-49187-8) ; Año: 1958. Grabación en directo.

profunda exigencia sensual que su marido Charles no puede satisfacer porque ni sabe que existe.

El desánimo, el desasosiego que, poco a poco, convierten a Emma en una adúltera, son consecuencia de su frustración matrimonial y esa frustración es principalmente erótica. El temperamento ardiente de Emma no tiene un compañero a su altura en el agente de sanidad y esas insuficientes noches de amor precipitan la caída. Cabía, sin embargo, esperar de Emma Bovary aquella virtud que se exigía a las jóvenes burguesas para mantenerse indiferentes ante el deseo y los impulsos sexuales, pero ella se lanza a los brazos de unos amantes que idealiza y es por ello que su intento de despegarse de las condiciones de ser mujer fracasa.

Algo parecido le sucedería a Violetta Valery, nombre lírico de la literaria Marguerite Gautier, la protagonista de *La dama de las camelias* de Alejandro Dumas (hijo) [8] y que Verdi (1813-1901) quiso devolver a su época (1850) como "la extraviada" *(La Traviata)*, una de las mejores óperas del autor italiano y del siglo XIX. El drama que se esconde detrás de este personaje: la historia de una prostituta a la que la sociedad no le permite amar.

Violeta Valery no podrá escapar a su pasado. Aunque decide abandonarlo todo para entregarse al amor estable y sereno de Alfredo, deberá enfrentarse al juicio de la moral encarnada en Germont, el padre de Alfredo, quien le pide abandonarlo por el bien del nombre de su familia. Violetta acepta, y es partir de ese momento que se anticipa el verdadero drama de su tragedia.

Violetta es aceptada como objeto de placer pero la actitud hipócrita de la sociedad representada en su suegro no permitirá que tenga el atrevimiento y la osadía de escapar de su estatus. En nombre de la respetabilidad burguesa, será obligada a volver a su mundo de lujo y prostitución. Durante mucho tiempo fue alabada, admirada y, sobre todo, utilizada en su propio beneficio por esos amantes disfrazados de honradez. Sin embargo, cuando intenta salir de su condición, la condenan, a pesar que el amor que profesa por Alfredo sea un claro reflejo de los valores que la sociedad supuestamente valora y tiene como modelo. Violetta había renunciado al lujo, al placer y a la riqueza por un amor puro y verdadero. Pero la libertad del amor debe someterse al yugo de los prejuicios y las apariencias. La sociedad acabará castigándola por haber osado a obedecer sus propios sentimientos y no resignarse a acatar las normas establecidas para ella, ni a representar el papel que forzosamente le tenían reservado.

El interés que tienen para nosotros ambas heroínas, en contraste con el modelo sumiso que representaría *La Princesa de Cléves,* reside en su

[8] DUMAS, Alejandro 1848 (1986): *La dama de las camelias.* Diari de Tarragona.

valentía por romper con los convencionalismos. Las formas de comportamiento que se manifiestan exteriormente y que expresan la cualidad social de las personas adoptan un movimiento continuo a lo largo de la historia (Elías, 1987). De aquellos intentos de liberación se acabarían recogiendo los frutos un siglo más tarde. Ellas tan sólo anticipan las condiciones de lucha cuando ya no queda otra solución que admitir la sexualidad de la mujer como fuente de placer.

2.5. Nihilistas, aventureros y yuppies individualistas.

Hay que acercarse a la obra literaria de Goethe [9] con El *Werther* y el *Fausto* para encontrar una muestra ejemplar del espíritu apasionado y a su vez contradictorio inherente a la juventud. En *Werther* vemos cómo sus excesos de entusiasmo se cargan de melancolía, en *Fausto* lo harán de aventura y libertinaje. En ambos casos, su lucha contra los obstáculos internos y externos de la realización personal se manifestará en una forma de nihilismo que a Werther lo llevará a la autodestrucción y a Fausto a un estallido de vida, voluntad de amor y de poder.

Goethe proyectaría en el apasionamiento juvenil las turbulencias internas y los conflictos sociales a los que debían hacer frente los ideales románticos de la juventud de su tiempo. Esa apuesta de sus personajes por la búsqueda del placer y la sensibilidad alberga la esperanza de una vida plena y feliz en la que sólo un inexperto e inocente espíritu juvenil es capaz de creer.

El *Werther* representaría la adopción de una actitud espiritual caracterizada por un pesimismo melancólico basado en la convicción y el desengaño de que la propia realización humana era axiomáticamente imposible, y que por su radicalismo juvenil resultaba peligrosa porque tenía como posible fin el suicidio.

El suicidio de *Werther* se convertiría en una actitud de moda, de aquí que sea considerado el primer movimiento juvenil de la historia (Brea, 2001). Para la generación romántica, esta forma de nihilismo autodestructivo sería exaltada por su valor de protesta social. El mismo que podemos apreciar en la actualidad ante conductas radicales y diferentes formas de suicidios mecánicos que en el marco de las culturas juveniles adoptan el rango de fenómenos socio-culturales.

El *Werther* de Goethe plantearía el suicidio de la juventud y lo mantendría como una constante a lo largo de la historia. Lo que asustaría a sus

[9] GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther.* Planeta. Barcelona

GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

contemporáneos, tal y como asusta a la sociedad actual, es esa forma de nihilismo autodestructivo ante el desengaño y la falta de expectativas capaz de arrastrarla a diferentes formas de renuncia, incluso a la más radical de todas.

Con *Fausto*, sin embargo, las angustias sobre la identidad serán resueltas cuando a la esfera del sentimiento se le suma la voluntad de acción y de poder. Fausto empieza así su aventura. Ante la insatisfacción y el extrañamiento con la vida apuesta por la búsqueda perpetua del placer y la sensibilidad (París, 2001).

Hasta que no concluye que necesita de un mundo justo y un universo equilibrado para ser feliz, Fausto se deja llevar por el círculo vicioso de la insaciabilidad, esa lógica del vacío a la que nos lleva el individualismo total. Una lógica de la que no podrán sustraerse, por ejemplo, los jóvenes *yuppies* de la década de los ochenta del siglo XX. Ellos constituirán ese producto energético que nos avanza Goethe con el *Fausto,* abocados a la acción en su lucha obsesiva por el éxito, la fama y el dinero. Pero si Fausto llega al momento imperecedero cuando se siente compensado por la economía del trabajo y del esfuerzo, los *yuppies* de finales del siglo XX promulgarán la disolución de la moral del deber en nombre del placer. Ante el espíritu de empresa del último Fausto, los jóvenes *yuppies* oponen el espíritu financiero y su cebo de felicidad en el enriquecimiento a corto plazo.

El culto a los empresarios que Fausto representaría como mito del desarrollismo en la era moderna será suplantado por las estrellas de las finanzas. La construcción difícil y austera del futuro se evapora ante las promesas del beneficio inmediato (Liovetsky, 2000), para acabar rindiendo pleitesía al individualismo del presente, consagración cultural de los jóvenes en busca de dinero fácil, en las antípodas de la moral tradicional del mérito y la cultura del esfuerzo

3. El nacimiento de la cultura juvenil.

3.1. La ruptura generacional y la angustia de vivir.

El siglo XX aporta una nueva concepción antropológica basada en la diferencia generacional. La codificación de la adolescencia y la juventud como fase autónoma alcanzaría su plena madurez inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la expansión acelerada de EE.UU. permite el desarrollo de una clase media y consumidora que en clave generacional supondría el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas y el consecuente retraso de su inserción a la vida adulta (Passerini, 1996).

La emergencia del ocio, con la aparición del “consumidor adolescente” y el desarrollo de un mundo de vida propio abriría la brecha generacional entre jóvenes y adultos, donde los primeros empezarían a crear sus propios

patrones culturales y a desarrollar procesos de socialización al margen de la familia y la escuela.

La industria cultural vinculada al cine y la música lanzaría sobre este grupo de jóvenes consumidores productos culturales con los que poder representar el conflicto generacional. Cantantes como Elvis Presley y estrellas cinematográficas como Marlon Brando o James Dean impondrían la emergencia de un nuevo tipo juvenil con el que se inaugurarían las dramaturgias modernas de las culturas juveniles y el conflicto generacional (Moix, 2002).

Sirviéndonos del cine como documento antropológico, el análisis de un *film* fetiche como *Rebelde sin causa* [10] nos permite describir los principales elementos que se pondrían en juego en ese estallido definitivo del conflicto entre generaciones.

Rebelde sin causa se convertiría en un manifiesto generacional principalmente por dos motivos: en primer lugar, por haber acabado de asentar la iconografía juvenil que un año antes impondría Marlon Brando en el *¡El Salvaje!,* ese tipo de bestia parda que en Francia recibiría el nombre de *blouson noir,* y en Inglaterra el de *modern* o *rocker,* según los casos, y, en segundo lugar, por abordar el tema de la soledad del adolescente y la búsqueda de compañía, la verdadera causa de su rebeldía (Moix, 2002).

El desarraigo, la soledad, el exilio interior… forman parte del rito de paso que representa la fase de la adolescencia y la juventud. El abandono del mundo infantil supone tener que enfrentarse a un nuevo universo que ha cambiado de valores y que el joven deberá aceptar o rechazar para acceder a la madurez. En esa lucha radicará la angustia de vivir.

En las culturas tradicionales, los sujetos pueden elaborar su pasaje del estado infantil al estado adulto mediante diferentes formas de ritos de paso. *Rebelde sin causa* nos muestra el inicio de unos procesos de enculturación en los que estos ritos han sido borrados, y los sujetos tratan de colmar ese vacío con actos de transgresión que responden a la necesidad de concretar la separación de su mundo infantil. Cuando ya no es posible encontrar modelos de identificación en los padres –tal y como nos muestra Nicholas Ray en el *film*- los jóvenes encuentran en las conductas transgresivas y los comportamientos de riesgo la forma con la que suplir ese vacío y simbolizar su pasaje del estado infantil al estado adulto.

3.2. La revuelta juvenil

La ruptura generacional se extendería y haría patente especialmente en los años sesenta, década en la que los jóvenes protagonizarían una auténtica

[10] RAY, Nicholas (1955): *Rebelde sin causa.* EE.UU.

revolución cultural que se manifestaría en dominios tan variados como la música, la moda, la política y el arte. Fue la época del *pop* y la contracultura cuyos signos serían asimilados con el tiempo por buena parte de la población.

Las nuevas costumbres juveniles librarían un combate abierto contra cualquier símbolo de autoridad, enfrentándose a los convencionalismos del orden moral burgués, para acabar sacando a la calle a toda una generación capaz de mostrar su verdadero contrapoder.

En EE.UU., los teóricos de la contracultura presentarían a la juventud como depositaria de la sociedad alternativa (Roszack, 1970). Las nuevas actitudes que los héroes del cine representarían en *films* consumidos mayoritariamente por jóvenes se unirían a los planteamientos de una generación que asentaría las bases de un nuevo movimiento cultural. Con la *Beat Generation* se desplegarían definitivamente los deseos de marginación, de no integrarse en el sistema porque había que oponerse a las formas de pensar y de vivir de su país, contra una sociedad cargada de puritanismos, prejuicios y convencionalismos.

La generación *beat* representaría el primer movimiento de ruptura en la trayectoria de las revueltas generacionales de los años cincuenta y sesenta. Esos poetas, escritores y artistas, capaces de crear una especie de fraternidad bohemia, serían los progenitores directos de un cierto sector de la juventud norteamericana que llegaría a crear toda una subcultura, un estilo de vida, un proyecto social nuevo: los *hippies* (Stuart Hall, 1969).

La forma de vida *hippie* abandonaría los caminos seguros de la sociedad de clase media para desarrollar procesos de socialización capaces de romper con los sistemas imperantes en el marco de la familia y las instituciones educativas. La espiritualidad oriental, la liberación sexual, la experiencia psicodélica de la drogas conformarían los elementos más importantes con los que se visualizaría la confrontación generacional. A ellos habría que añadir el compromiso por un nuevo movimiento civil pacifista que lucharía contra la guerra, la segregación racial, la desigualdad de género y la discriminación sexual. La música popular y de protesta se encargaría de hacer de correa de transmisión de esa juventud portadora de nuevas ideas y estilos de vida. Múltiples grupos y solistas, como Joan Baez, Bob Dylan, Jimmy Hendrix, Janes Joplin, etc. enarbolarían a la vez las banderas del activismo político y las experiencias musicales lisérgicas y psicodélicas, que tendrían sus réplicas en diferentes lugares del mundo. Las jóvenes estrellas del mundo de la música se convertirían en el epicentro de las grandes concentraciones *hippies* y de ellas emanarían las mejores imágenes, con sus héroes y leyendas, de la cultura juvenil de la época (López, 2003).

En Europa, el estallido juvenil se haría eco de lo que sucedía al otro lado del atlántico pero también adoptaría sus formas propias. En Francia, por ejemplo, esa irrupción de la juventud se haría especialmente visible en el París de la orilla izquierda del Sena. Mientras el país salía de sus ruinas tras

el conflicto bélico, el existencialismo se conformaría no sólo como filosofía sino también como forma de vida. Los estudiantes universitarios buscarían cobijo espiritual bajo su sustrato filosófico, a la vez que se plantearían cuestiones vitales acerca de sí mismos y las causas de su "alienación" siguiendo los análisis de los autores de la Escuela de Frankfurt, quienes les darían los argumentos necesarios para pasar definitivamente a la acción. La calle y los adoquines pasarían a convertirse en los símbolos de toda una generación y elevarían a la categoría de mitos imperecederos a los mártires que mejor representarían su recientemente adquirida convicción ideológica.

Mientras tanto, los modos de vida más bohemios y *underground* se irían extendiendo por la cultura común de los jóvenes. La inmensa mayoría incorporaría elementos de esta nueva actitud, sobre todo por lo que se refiere a la sexualidad, las drogas y la provocación ante las normas convencionales.

El Reino Unido se convertiría en un auténtico foco de infección con el desarrollo de las culturas juveniles más espectaculares y la industria *pop.* La revolución se produciría, sobre todo, en el ámbito de la música y la moda. La aparición de la minifalda, la indumentaria utilizada por los grupos de jóvenes más rebeldes y espectaculares, con las estrellas de la música *pop* a la cabeza, acabarían por configurar una geografía juvenil orientada hacia el placer y el juego, en contraste con la responsabilidad que domina la vida adulta. El énfasis estético será la piedra angular sobre la que se erigirá ese juego y pasará a convertirse en una cualidad esencial en el estilo de vida de los jóvenes, algo capaz de permear toda su manera de ver las cosas y que encuentra expresión, de modo no siempre transparente, en una constelación de intereses entre los que, junto al eclecticismo de la indumentaria, destaca la música. A partir de este momento, la música y la apariencia estética se convertirán en pilares básicos de la búsqueda de la identidad de los jóvenes en la modernidad tardía (Rodríguez, 2002).

En nuestro país, a pesar de las circunstancias especiales de sometimiento a un régimen dictatorial, se importarían las modas venidas de fuera. De nuevo, una minoría de jóvenes estudiantes se situaría en la vanguardia más visible, al menos en su versión más ideologizada. La politización se haría extensible como foco de resistencia al franquismo, y en nuestra comunidad lo haría a través de un fenómeno socio-cultural paralelo que daría lugar al nacimiento de la Nova Cançó. Otro tipo de juventud, emigrada y de origen mucho más humilde, adoptará los nuevos emblemas juveniles como forma de hacer visible su esforzado camino hacia la ascensión social.

Siguiendo a Vázquez Montalbán (1986), nuestro país se acostumbraría a medir la libertad por el tamaño de las faldas de sus chicas, por el límite de destrozo de una plaza de toros donde podían actuar los líderes musicales sin que interviniera la fuerza pública, por los permisos de apertura de los locales musicales, o por los límites de edad para asistir a ellos… Pero la juventud de ese período histórico no siempre se desarrollaría en ese

panorama falsamente alegre. Tal y como nos lo muestran algunos *films* de la época [11], pese a ese relajamiento de las costumbres y de pérdida de influencia de la moral clásica, el régimen franquista seguiría sembrando a partes iguales miedo y aburrimiento por doquier, y no sería hasta la llegada de la democracia a partir de la segunda mitad de la década de los setenta que la juventud española se desquitaría definitivamente de todas sus asignaturas pendientes.

3.3. Juventud y pedagogía del siglo XXI a modo de conclusión.

Lo que encontramos en la actualidad es que los estatutos de transición a la vida adulta de los jóvenes contemporáneos y sus experiencias en relación a la construcción de la identidad están marcados por un contexto de riesgo e incertidumbre (Furlong y Cartmel, 1997).

Los procesos de individualización que acaban desarrollando los jóvenes actuales se canalizan a través de estilos de vida que conforman sus cotidianos juveniles a través del consumo y la cultura popular, estableciendo así nuevas formas de ritualización y procesos de enculturación propios desde los que autodiseñar sus identidades.

De acuerdo a estos procesos de construcción de la identidad, los jóvenes edifican nuevas formas de etnicidad (Delgado). A este nuevo fenómeno psico-sociológico lo llamamos multiculturalismo en sentido amplio.

Muchas de las adscripciones personales de los jóvenes a estas nuevas formas de etnicidad se producen al margen de las instituciones primarias de socialización (familia y escuela), estableciendo sus vínculos en parámetros estéticos y escenográficos.

En la participación de los jóvenes en múltiples estilos culturales (o de creación de estilos de vida y nuevas formas de etnicidad) es donde mejor se ven sus trabajos simbólicos y expresiones creativas. Ante su hibridación y pluralismo nos evoca como resultado un individualismo personalista de tipos juveniles indescriptibles e inclasificables en sus mutaciones continuas.

Los procesos de enculturación de la juventud actual deben ser enmarcados en las dinámicas socioculturales de la condición postmoderna. Los problemas de identidad, la individualización narcisista, la crisis de valores, la ironía y el hedonismo, el juego de las ambigüedades y apariencias forman parte de esas dinámicas en un momento que los jóvenes deben resolver su problemática identificatoria. Pero además, hay que añadir los cambios culturales generados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías al ampliar los horizontes de socialización y enculturación de los

[11] Podríamos hacer referencia a: *Nueve cartas a Berta* de Martín Patino (1967) o *Asignatura pendiente* de José Luis Garci (1977).

individuos. A estas nuevas condiciones no puede dar la espalda una pedagogía de la juventud para el siglo XXI. Es por ello que hay que reconocer la función pedagógica de los elementos que se ponen en juego en las culturas juveniles, entendidas éstas como el sitio donde los jóvenes configuran sus identidades, movilizan los deseos y construyen sus estilos de vida y sistemas morales.

Hay que conectar la pedagogía con los elementos que configuran las prácticas culturales juveniles y sus procesos de enculturación, extraer de los espacios donde los jóvenes realmente viven su vida las fuentes de contenido y significado desde las que nutrir un trabajo educativo capaz de motivar el aprendizaje de nuestros alumnos.

La pedagogía debe afrontar cada vez en mayor medida el desafío de abordar cómo se producen las distintas identidades entre los jóvenes en esferas que las instituciones educativas tienden a ignorar (Giroux, 2003). La cultura televisiva, las salas de cine, los centros comerciales, los grupos de iguales, la comunicación mediada por ordenador, los iconos musicales y cualquiera de los elementos y productos de las culturas juveniles deben constituir objetos serios de conocimiento dispuestos a interrelacionarse con los textos culturales provenientes del ámbito institucional. Sólo haciéndonos cargo del contexto histórico, social y cultural en el que transcurre la vida cotidiana de los jóvenes puede construirse un proyecto pedagógico de futuro.

Los desafíos actuales de la educación nos enfrentan a un reto que ya no podemos ignorar: la necesaria revisión crítica de las nociones acerca de la juventud que hasta ahora se han ido empleando. Nuestro recorrido historicista ha pretendido ofrecer un modelo de análisis capaz de combinar la descripción de las principales características de unas formas de ser joven más o menos convencionales y ortodoxas con las creaciones mitológicas y más heterodoxas a partir de las que se ha llegado a definir la juventud. Por ello, un trabajo de este tipo puede ser válido para la preparación pedagógica de los formadores del futuro.

BIBLIOGRAFÍA.

BATALLA, Joseph (1991): “Introducció a la lectura d’Agustí” a AGUSTÍ D’HIPONA: *Dels Acadèmics.* Volum I. Fundació Bernat Metge. Barcelona.

BREA, José Luis (2001): “Todas las fiestas del futuro: cultura y juventud (S. 21)” en *Exit, imagen y cultura, nº 4.* Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 114-124).

BRUCKNER, Pascal 1995 (2002): *La tentación de la inocencia.* Edita Anagrama. Barcelona.

CIRLOT, Victoria 1987 (1995): *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea.* Editorial Montesinos. Barcelona.

CRAVERI, Benedetta (2003): *La cultura de la conversación.* Editorial Siruela. Bibliteca de Ensayo. Madrid.

DELGADO, Manuel (2002): "Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos" a FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.): *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas.* Editorial Ariel. Barcelona, pp. 115-143.

DUBY, George y PERROT, Michelle (2000): *Historia de las mujeres.* Tomo i Editorial Taurus. Madrid.

ELÍAS, Norbert (1987): *El proceso de civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas).* Fondo de Cultura Económica. Madrid-México.

FEIXA, Carles; (1993): *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils.* Generalitat de Catalunya. Barcelona.

FRASCHETTI, Augusto (1996): "El mundo romano" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.); (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna.* Taurus. Madrid, (pp. 73-116).

FURLONG, Andy i CARTMEL, Fred (2001): *Els contextos canviants de la Joventut.* Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 14. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media.* Biblioteca Hispánica de Filosofía. Ed. Gredos, S.A. Madrid.

GIROUX, Henry A. (2003): *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme.* Edita Paidós. Barcelona.

HALL, Stuart (1969): *Los hippies: una contra-cultura.* Editorial Anagrama. Barcelona.

ISÓCRATES, (1979): *Discursos.* Gredos. Madrid. 2 volúmenes.

JACQUARD, Albert; MANENT, Pierre; RENAUT, Alain 2003 (2004): *Una educación sin autoridad ni sanción ?.* Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

JAEGER, Werner (1993): *Paideia.* Fondo de Cultura Económica. Madrid.

LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1996): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Editorial Anagrama. Barcelona.

LIPOVETSKY, Gilles 1992 (2000): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Edita Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.

LÓPEZ, José Miguel (2003): "Música pop i ideologia" a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies.* III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 35-62).

MARCHELO-NIZIA, Christiane (1996): "Caballería y courtresiose" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna.* Editorial Taurus. Madrid. (pp. 167-214).

MARROU, H. I. 1974 (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad.* Ed. Akal. Madrid.

MOIX, Terenci (2002): *Mis immortales del cine. Hollywood años 50.* Planeta. Barcelona.

MOIX, Terenci (2002): "James Dean y Sal Mineo" en AA.VV. *Amores de película. Grandes pasiones que han hecho historia.* Ediciones El País – Santillana. Madrid.

PARÍS, Carlos (2001): *Fantasía y razón moderna. Don Quijote, Odisea y Fausto.* Alianza Editorial. Madrid.

PASSERINI, Luisa (1996): "La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta)" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (direc.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea.* Editorial Santillana, Taurus, S.A. Madrid, (pp. 386-453).

RODRÍGUEZ, Félix (2002): *Comunicación y cultura juvenil.* Edita Ariel. Barcelona.

ROSZAK, Theodore 1968 (1970): *El nacimiento de una contracultura.* Editorial Kairós. Barcelona.

VARGAS LLOSA, Mario 1975 (1981): *La orgía perpetua. Flaubert y "Madame Bovary".* Editorial Seix-Barral, S.A.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel 1971 (1986): *Crónica sentimental de España.* Selecciones Austral / Espasa Calpe, S.A. Madrid.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (2005): *Fútbol: una religión en busca de un Dios.* Obra póstuma. Edita Arena Abierta. Barcelona.

VERDÚ, Vicente (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción.* Ed. Anagrama. Barcelona.

LES DEPURACIONS DELS MESTRES REPUBLICANS DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA

M. Isabel Miró Montoliu, Jéssica Casas Casajuana, Agustí Cerveto González, Marc Sampe Compte, Anna Sirisi Anguera i Georgina Vives Martell

RESUM

La nostra investigació, de depuracions de mestres republicans de la província de Tarragona, va sorgir de l'interès de quatre estudiants i una professora de La universitat Rovira i Virgili. Aquesta investigació, te com a objectiu analitzar totes les depuracions dels mestres republicans i poder donar noms i raons de la seva depuració. El tema d'aquesta recerca, es per poder donar homenatge a tots aquells mestres que van patir les conseqüències d'una guerra i els quals van restar anònims fins aleshores, per aquest motiu creiem de vital importància donar nom a totes aquelles persones que van patir la depuració i l'humiliació per seguir fidels amb les seves creences i ideologies.

SUMMARY

Our investigation; the depuration of republican teachers from Tarragona province, became the interest of four students and a teacher of the University Rovira I Virgili. The primordial objective of this investigation is to analyse all depurations of republican teachers and explain the names and reasons for their depuration. The subject of this investigation is to be able to give tribute all to those teachers that suffer the consequences of a war and which have reduced anonymous until the actuality, for this reason we believe of vital importance to give names all to those people who underwent purification and the humiliation to follow faithful with their beliefs and ideologies.

INTRODUCCIÓ

Fa un temps que el cuc de la curiositat de saber què va passar amb el magisteri de les nostres contrades durant el primer franquisme, ens crema per dins. Per nosaltres era un fet transcendent que havia afectat als nostres

avantpassats, a només una o dues generacions per damunt nostre. Per aquest motiu creiem que s'ha de recuperar la memòria històrica amb la fi d'intentar que no s'oblidi tot l'esforç que un dia van realitzar aquelles persones anònimes per tal d'aconseguir una millora de la qualitat de l'educació en tots els àmbits i nivells. El nostre interès també es movia en esbrinar el tipus de depuracions i càstigs que van patir aquella generació d'educadors.

Aquest any passat, l'abril del 2005, dintre dels nombrosos actes que es realitzaren per commemorar el 75è aniversari de la proclamació de la II República i després d'assaborir repetides vegades la tasca dels mestres republicans, començàrem la nostra investigació. Alguns d'aquells "nens" que assistiren a l'escola republicana, pares o avis, ens animaren a tirar endavant, a descobrir el què va ser dels seus mestres que tant els marcaren i ensenyaren.

Per tant, l'objectiu a assolir al llarg d'aquesta investigació és donar a conèixer tots aquells mestres republicans d ela província de Tarragona que durant la primera repressió franquista patiren les conseqüències amb depuració, presó, consells de guerra, etc. i homenatjar a través de la recuperació de la memòria històrica a tots aquells mestres que per causa se la seva vocació i implicació patiren humiliació i repressió.

Aquest primer tast que oferim en aquest article és el treball de buidatge i comentari de les depuracions dels mestres del *Boletín Oficial de la Província de Tarragona* de l'any 1939 fins el 1942 que es troba a la Biblioteca Pública de Tarragona.

Juntament amb el buidatge es creà una base de dades informatitzada, on es feia constar: el nom i cognoms del docent, el sexe, la tipologia professional, el nom de la població i de la comarca on exercia el ser càrrec i el tipus de sanció que li van imposar.

Després de recollir totes les dades es realitzaren diferents gràfics en percentatges per poder estudiar millor els diferents conceptes dintre de l'àmbit de la depuració.

LA DEPURACIÓ FRANQUISTA

Un dels elements essencials del règim franquista va ser la repressió, utilitzada conscientment com un instrument de reafirmació del seu poder i per venjar-se de tot aquell que anava en contra d'ell.

Des de les primeres setmanes de la Guerra Civil i durant els primers anys de l'etapa franquista es dugué a terme un procés de depuració, mitjançant el qual un alt percentatge de mestres que havien exercit durant la II República van ser expulsats de la professió, inhabilitats per exercir càrrecs directius i

de confiança, traslladats dintre o fora de la província de Tarragona o de Catalunya, etc.

En el preàmbul del Decret del 8 de novembre de 1936 trobem:

> *El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados, (...) haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes (...) hace preciso que (...) se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública (...) extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la tràgica situación a que fue llevada nuestra Patria".*

Pocs mesos després d'iniciat el conflicte bèl·lic, el general Franco instaurà el decret pel qual volia una Espanya neta, immaculada, on no cabien ni els rectors republicans, ni els catedràtics d'universitats liberals o socialistes, ni els professors d'Escoles Normals, ni els catedràtics d'Instituts de Segon Ensenyament, ni molts inspectors tècnics d'educació, ni centenars de mestres de Primera Ensenyança que tinguessin o havien tingut ideologies diferents al règim que s'imposava.

(FOTOGRAFIA 1)

La *Junta Técnica del Estado*, en el seu decret núm. 66 creava unes comissions depuradores per tot el funcionariat. Dintre de l'àmbit docent es crearen quatre comissions que incidien sobre:

- Comissió A: personal universitari d'àmbit estatal.
- Comissió B: personal de l'Escola d'Enginyers i Arquitectes d'àmbit estatal.
- Comissió C: personal adscrit a Instituts, Escoles Normals, de Comerç, Arts i Oficis, de Treball, d'Inspecció de Primera Ensenyança, Secció Administrativa, i en general a tot aquell personal que depenia del Ministeri d'Instrucció pública i no fos atribuït a cap altre comissió. Aquesta comissió era d'àmbit provincial.
- Comissió D: personal del magisteri. Aquesta era de caràcter provincial.

La funció de les Comissions Depuradores era arrancar d'arrel i destruir tot allò que la II República va influir en l'educació del país, així com la influència del laïcisme i de la *Institución Libre de Enseñanza*. Per tant no ens hem d'estranyar que es perseguís sense cap mena de contemplació a tots aquells professors, mestres, catedràtics, inspectors i personal de l'adminstració i serveis de l'educació que havien tingut alguna responsabilitat o simpatia pel model escolar republicà.

La nostra investigació es centrà en la Comissió Depuradora D. En general tenia que està composta per un president, que normalment era un director d'Institut de Segon Ensenyament, un secretari i tres vocals. D'aquests últims, un hauria de ser Inspector de Primera Ensenyança, un altre president de l'Associació de Pares de la localitat i finalment, dues persones de reconeguda *solvencia moral y técnica*. Amb el temps aquests composició va anar canviant per donar entrada a representants de la FETE i de les JONS.

En el cas de la província de Tarragona, els presidents de la Comissió Depuradora van ser: Pablo Mª de Ena i Ignacio Piera; els secretaris, Anselmo Rodríguez, Teresa Busutil i Andreu Castillón; i el vocal Ramón Ibarz Palau.

El procés de depuració s'iniciava sempre amb una disposició legal per la qual es separava del servei a la totalitat del magisteri de la província corresponent, després, segons la legislació vigent de l'època: *el maestro interesado en continuar ejerciendo la docencia o de reincorporarse a ella, tiene que solicitarlo mediante una instancia* , aquesta havia d'anar acompanyada per una declaració jurada sobre les activitats polítiques i sindicals d'abans i durant la guerra, així com de la seva actuació concreta davant el *Movimiento Nacional.*

Les depuracions dels mestres republicans de la província de Tarragona

Reproduïm el qüestionari, que creiem pot ser interessant, que el docent havia de presentar per la seva reincorporació al treball on es pot observar l'actitud i el control ideològic del nou règim:

Cuestionario Nacional

(apellidos)	*(nombre)*	*(província)*
(edad)	*(categoría administrativa)*	

Dónde ejerció en los últimos cinco años:

Desde cuándo:

Fecha de ingreso en el cuerpo:

Cómo ingresó (oposición, concurso, nombramiento directo):

Si ha desempeñado cargos políticos, cuáles y cuándo:

Partidos políticos a los que ha pertenecido desde 1931 hasta la fecha:

Cargos desempeñados en los mismos:

Organizaciones sindicales o profesionales a que ha pertenecido y desde cuando:

Cargos desempeñados en las mismas:

Si ha sido declarado cesante por el Gobierno marxista:

¿En qué fecha?

¿Ha sufrido persecución por el gobierno marxista?

Si ha estado sometido a expediente, cuándo y por qué?

Ayuda al Gobierno Nacional de España contra el movimiento comunista y cómo:

Qué pruebas o garantías puede aportar de su lealtad al Gobierno Nacional de España:

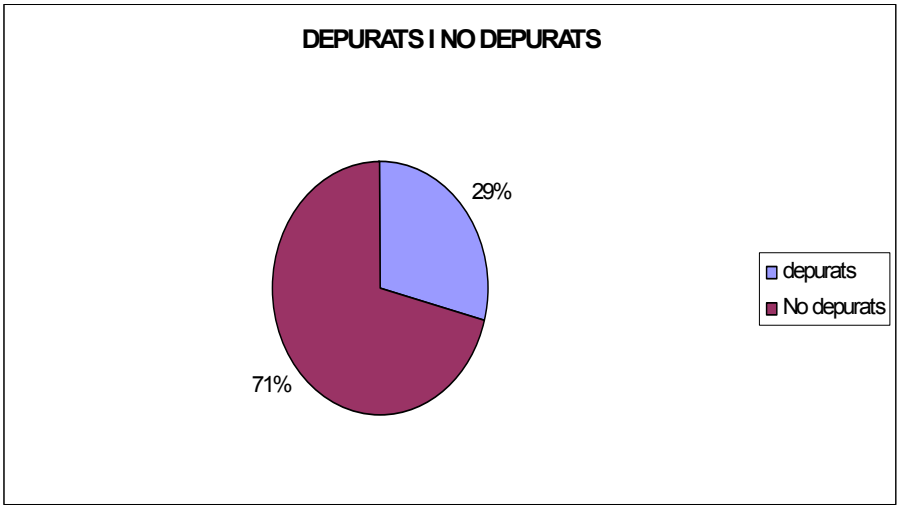
Personas que pueden confirmar la veracidad de estas declaraciones:

(firma)

Els càstigs més importants que es van donar durant el procés de depuració van ser la suspensió de treball i sou (amb diferents sancions temporals: tres mesos, quatre mesos, cinc mesos, sis mesos, un any, dos anys...); el trasllat forçós fora de la província o de Catalunya i la prohibició de sol·licitar càrrecs vacants durant dos, tres, quatre o cinc anys; la inhabilitació per l'exercici de càrrecs directius o de confiança en Institucions Culturals i d'Ensenyança i separació definitiva del servei i baixa de l'esglaó respectiu.

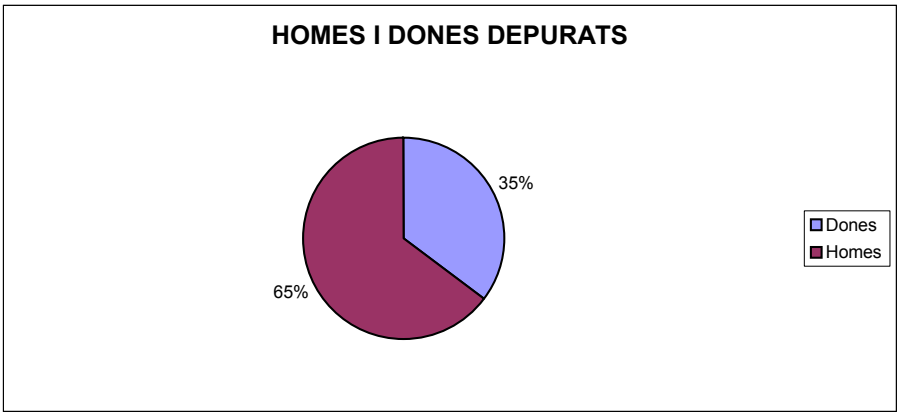
RESULTATS DEL BUIDATGE

El buidatge realitzat al *Boletín Oficial de Tarragona* dels anys 1939 fins al 1942 ens ha donat una sèrie de resultats que els hem estudiat a partir de la realització de gràfics de percentatges.



(GRÀFIC 1)

De la totalitat del mestres que van presentar el seu càrrec a disposició de la comissió depuradora, varen ser depurats 202 que representen el 29% del total. La majoria foren depurats per denuncies de veïns, alumnes, companys de feina i fins i tot de familiars, els quals davant de la pressió que imposava el nou règim, denunciaven els mestres, per motius insignificants, com parlar català, o no anar a l'església.



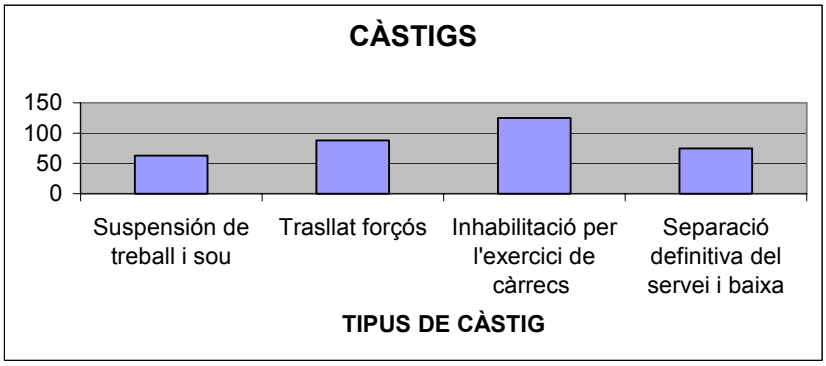
(GRÀFIC 2)

Dins del nombre total de depuracions, apareixen els percentatges separats per sexes. Així mateix, el gràfic ens mostra que el nombre d'homes depurats supera amb diferència el de les dones. Hem de tenir en compte que molts homes van anar al front i solament per aquest afer ja eren enemics al règim.

Per poder realitzar el còmput dels càstigs que es van aplicar als diferents mestres, hem agrupat els càstigs en quatre grans grups:

- Suspensió de treball i sou: 63 mestres
- Trasllat forçós dintre o fora de Catalunya: 88 mestres
- Inhabilitació per l'exercici de càrrecs directius i de confiança en Institucions Culturals i d'Ensenyança: 125 mestres
- Separació definitiva del servei i baixa de l'esglaó corresponent: 75 mestres.

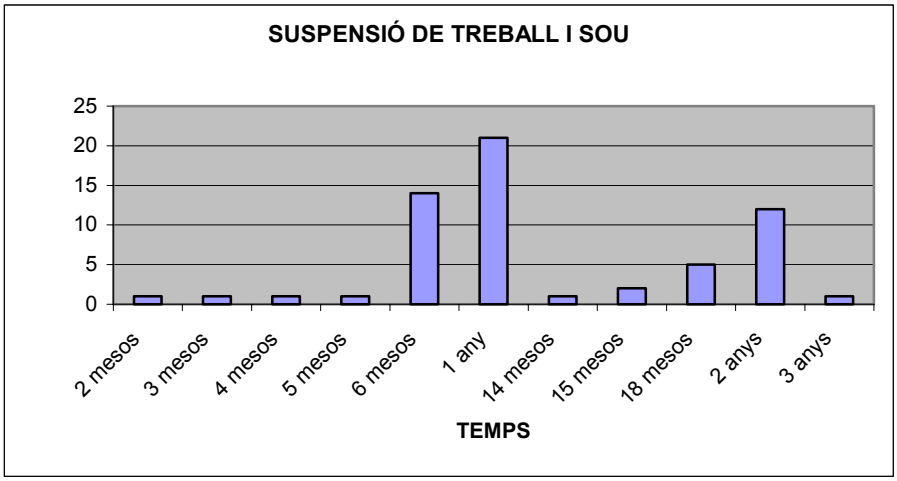
Aquesta agrupació ha estat realitzada per facilitar la comptabilització.



(GRÀFIC 3)

Molts dels mestres depurats van rebre més d'un càstig dels que estan agrupats anteriorment, per aquesta raó els podem trobar en més d'un grup representats en el gràfic.

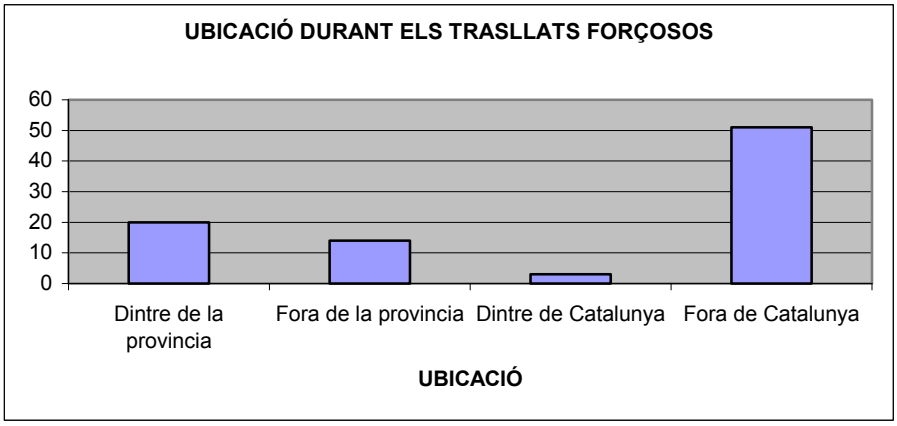
La separació definitiva del servei o baixa, significava no poder exercir com a mestre mai més. En aquell temps de postguerra la misèria assolava els pobles, i el fet de deixar sense feina al cap de família representava un cop molt dur, ja que en molts casos no comptava amb els suficients recursos per donar de menjar als seus.



(GRÀFIC 4)

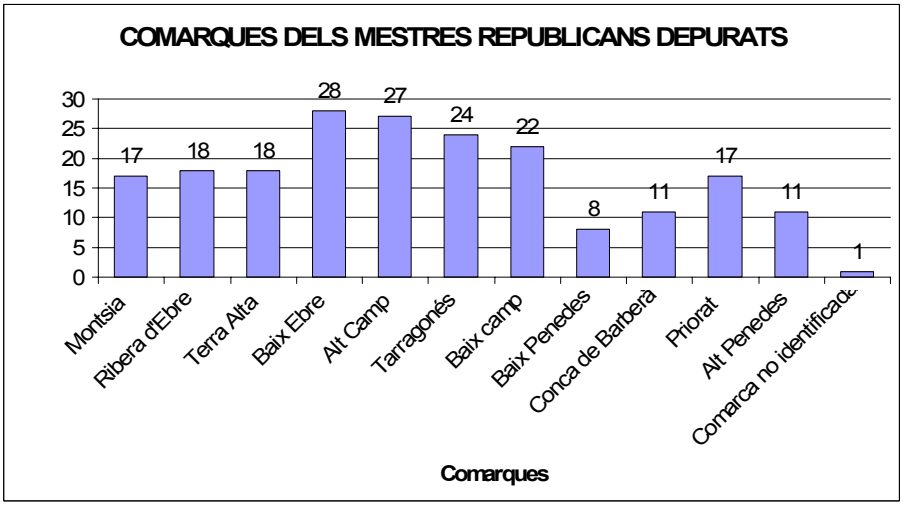
La suspensió de treball i sou implicava una circumstància molt precària en un temps on ja havien perdut prou durant la guerra i durant el temps que varen tenir que presentar el seu càrrec a la Comissió Depuradora. La majoria que rebien aquesta sanció era d'un any. Sabem que molts van recórrer i demanar que els hi tornessin el sou per diferents circumstàncies a les que la Comissió va denegar.

Respecte al lloc on eren traslladats forçosament sempre era respecte a la població, província o Catalunya. De totes maneres hem de pensar que no era solament el marxar del teu poble o de la teva terra, deixar els familiars i amics, sinó arribar a un lloc on la gent et mirava com el "castigat", com el "desafecte al règim" i encara que haguessin estat republicans davant la nova situació tenien que mostrar-se hostils i distants. La majoria no podien demanar trasllat fins passats cinc anys.



(GRÀFIC 5)

I per finalitzar tenim el gràfic de les comarques on exercien com a mestres els depurats i ens adonem que la comarca més castigada fou el Baix Ebre que correspon perfectament a la terra on la gent fou més repressaliada com ens comentava l'historiador tarragoní, el Sr. Recasens, que estudia des de fa anys la repressió franquista.



(GRÀFIC 6)

A TALL DE CONCLUSIÓ

Un cop feta la primera part de la nostra investigació, basada bàsicament en cercar tots els mestres depurats de la província de Tarragona, per tal de

veure'n la quantitat numèrica, el nombre de dones i homes i el tipus de càstigs impartits, podem treure'n algunes impressions personals extretes fins al moment present i planejar les següents etapes.

Ens hem adonat que hem de revisar al menys dos o tres anys més del *Boletín de la Província de Tarragona*, doncs molts dels mestres després de rebre la sentencia varen recórrer i alguns van poder aconseguir que se'ls retornés els diners, o el lloc de feina, i això passava durant els anys següents, pel que les estadístiques definitives poden canviar.

Que la depuració va ser un primer pas del nou règim per dur a terme la repressió, però que per a molts mestres no va ser l'única, consells de guerra, presó, tribunal de responsabilitats polítiques, tribunal especial del comunisme i maçoneria, etc.

La recerca de depuracions ens ha donat el llistat de noms i cognoms, així com la població on exercien professionalment; aquestes dades ens poden portar a la cerca de familiars o dels mateixos depurats per poder entrevistar-los. També es poden localitzar alumnes d'aquests mestres en les poblacions on es relacionen.

Ens queda molt de camí per recórrer, arxius locals, Salamanca, Alcalà d'Henares, Capitania General de Barcelona, etc. Tot un camí que ens pot deparar multituds de sorpreses que ens desvetllaran aquesta història dels nostres mestres republicans de les nostres contrades.

Bibliografia

Boletín Oficial de Tarragona 1939-1942.

González-Agápito, J. i Marquès, S. (1996). *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943).*

Jiménez, A. (2003). *La depuración de los maestros en el franquismo. El caso de Toledo.*Toledo: Ed: Yelmo.

Morente, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943).* Valladolid: Ed:Ambito.

Morente, F. (2001). "La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión." *Hispania.* LXI/2, n. 208.

LA DIMENSIÓ EUROPEA DE L'EDUCACIÓ ALS DOCUMENTS BÀSICS REFERENCIALS

M. Concepció Torres Sabaté

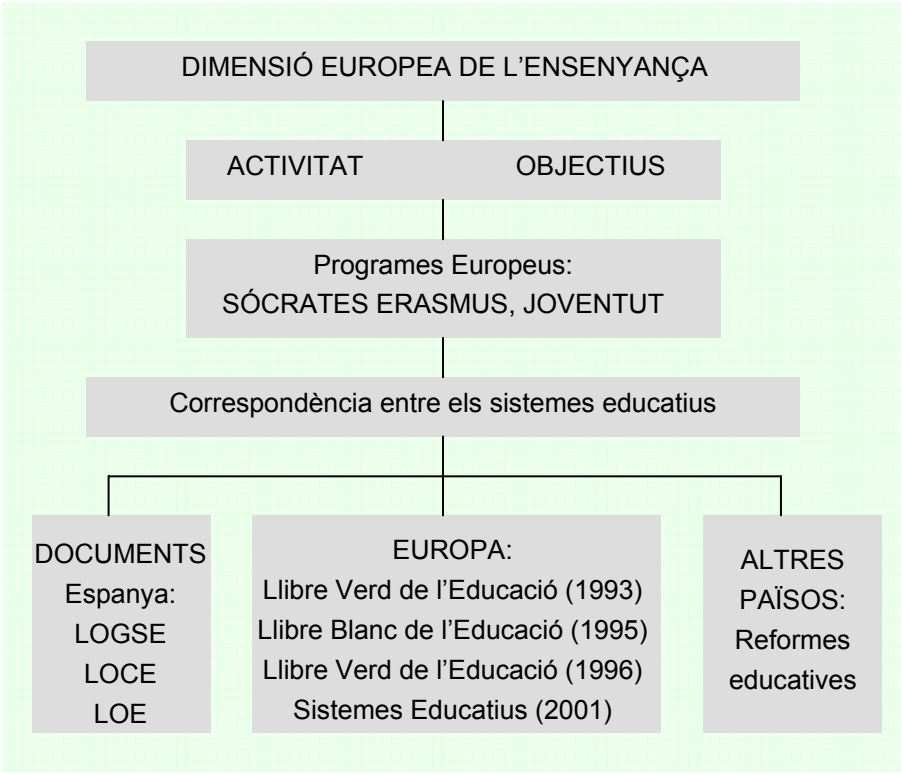
RESUM

En aquets article presentem diversos documents d'interès per l'educació i la dimensió europea elaborats per la pròpia Comissió per dissenyar els plans pel desenvolupament de la Dimensió Europea. S'expliquen, estacant els punts més significatius, els ocuments següents: Llivre Verd de l'Educació (1993), Llibre Blanc de l'Educació (1995), Llibre Verd de l'Educació (1996) i el document « Projecte de programa de treball detallat pel segument de l'informe sobre els objectius concrets dels sistemes d'eudcació i formació" (2001).

SUMMARY

In this paper we present diverse documents with interest for Education and the European Dimension.They are done by the proper Commission to design the plans for the development of the European Dimension.The most relevant issues are explained and emphasize about these documents: Green Book of Education (1993), White Book of Education (1995), Green Book of Education (1995), Green Book of Education (1996) and " Detailed work program project for the monitoring of the inform about the specific objectives of the formation and education systems" (2001).

POLÍTICA DE LA DIMENSIÓ EUROPEA DE L'EDUCACIÓ



QUADRE
Font: Elaboració pròpia.

Llibre verd sobre la dimensió europea de l'educació (1993)

Aquest document va ser elaborat i presentat a la Comissió Europea l'any 1993 i el 14 d'abril de 1994 va ser aprovat.

El *Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació* pretenia assentar les bases per a una reflexió sobre les possibles orientacions d'una acció comunitària en l'àmbit de l'educació.

A partir del Tractat Constitutiu de la Unió Europea, modificat en el tractat de la UE, s'atorguen, en el seu article 126, noves competències a la Comunitat en l'àmbit d'educació.

A partir d'aquí, existeix per primera vegada un marc jurídic que pot permetre a la Comunitat proposar accions de cooperació en educació, i especialment,

a nivell escolar, sense perjudici de la possibilitat de recórrer a altres disposicions del Tractat, en particular el seu article 127, per a la realització d'accions en l'àmbit de la formació professional.

Tot això inscrit en un context més ampli caracteritzat per la realització d'un mercat únic i pel seu impacte en l'àmbit de l'educació i de la formació, així com per l'evolució de les necessitats dels recursos humans davant els canvis tecnològics i socials.

El nou context del mercat únic prepara als joves per exercir les seves responsabilitats en un espai econòmic i social ampliat. Des d'aquest punt de vista, el desenvolupament de la dimensió europea de l'educació es converteix en un element important que ha de contribuir a un reajustament de l'acció educativa al nou entorn econòmic, social i cultural.

A partir de l'anàlisi del *Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació*, es poden extreure les següents conclusions:

i. En primer lloc es tracta d'un text legal, sota els articles 126 i 127 del Tractat de Maastricht, que permet la incorporació de la dimensió europea de l'educació per part dels Estats membres de la UE.

Aquest nou text normatiu té com a objectius:

- legislar de forma global i coherent el que es venia fent fins al moment
- convertir-se en un text vinculant per a tots els Estats membres, amb la finalitat de que les seves propostes siguin eficaces.

ii. El context en el qual es desenvolupa el *Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació*, és el de la construcció d'una Europa de mercat únic, en el que els reptes econòmics exigeixen que l'educació respongui d'una manera adequada, amb la finalitat de que els joves estiguin millor preparats, puguin moure's més fàcilment, s'insereixin en la vida i col·laborin en el desenvolupament del progrés econòmic, social i cultural.

iii. La intenció del *Llibre Verd* és la d'oferir una sèrie d'accions per part de la UE perquè els Estats membres puguin decidir sobre quines poden ser les més adients com a mesures de cooperació o complementarietat, de cara a la incorporació de la dimensió europea en l'educació.

iv. El seu objectiu principal és aconseguir per als Estats membres una educació de qualitat.

v. Pretén aconseguir la cooperació en matèria d'educació per part dels Estats membres.

vi. L'acció dels Estats membres ha de començar per promoure el respecte tant a la identitat nacional com la regional i a la seva

diversitat cultural i lingüística.

vii. Les propostes d'acció de la UE expressades en el *Llibre Verd* se centren en l'entorn de cinc objectius:

- dimensió europea en l'ensenyança de les llengües
- mobilitat d'estudiants i professors
- cooperació entre centres docents
- intercanvi d'informació
- educació a distància

viii. Contribuir al desenvolupament d'una ciutadania europea.

ix. Oferir oportunitats per a una millora de la qualitat de l'ensenyança.

x. Preparar els joves per a una millor inserció social i professional.

xi. Concebre l'escola com l'agent potenciador d'aquests canvis.

xii. Reformar els plans d'estudis per tal d'aconseguir aquesta millora de la qualitat de l'ensenyament.

Els programes que des del *Llibre Verd* es desenvolupaven per fomentar aquests objectius van ser: COMETT, FORCE, EUROTECNET, PETRA i IRIS amb el SÒCRATES on hi havia inclòs l'ERASMUS i LINGUA; tots ells ja han estat comentats a l'apartat dels programes i hem vist l'evolució que han fet i com s'estan desenvolupant avui.

Llibre blanc sobre l'educació i la formació. Ensenyar i aprendre. Vers una societat cognitiva (1995)

L'assoliment del mercat interior europeu, l'1 de gener de 1993, va significar la creació d'un espai sense fronteres entre els Estats membres de la Unió, el programa previ a l'assoliment d'aquest va ser el *Llibre Blanc* de la Comissió, publicat l'any 1985, amb la finalitat d'eliminar gradualment i al llarg d'una sèrie d'anys un conjunt de barreres que fragmentaven el mercat i que impedien que a la UE hi hagués una veritable Unitat de mercat.

El nou impuls donat pel *Llibre Blanc* del 1985 va ser plasmat políticament i reconegut jurídicament en l'Acta Única Europea, signada el febrer de 1986 i que va entrar en vigor el 7 de juliol de 1987. El *Llibre Blanc* constitueix un ampli programa que preveia l'adopció per etapes, dins del període 1985-1993, d'unes 280 propostes necessàries per assolir el mercat interior.

Els objectius es dividien en tres etapes:

i. Supressió de les fronteres físiques: que significava l'eliminació dels controls interfronterers i de les restriccions físiques per a la mobilitat de les persones i els béns. Aquestes fronteres creaven al ciutadà la sensació que estava en un mercat no integrat.

ii. Supressió de fronteres tècniques: fa referència a les traves existents en diferents sectors, com són els dels vehicles, els productes farmacèutics, l'alimentació o la construcció.

iii. Supressió de fronteres fiscals: que tenia per objectiu unificar les estructures i els tipus impositors de certs tributs, com l'IVA, a fi i efecte de no crear distorsions en els intercanvis intracomunitaris.

El programa establert en el *Llibre Blanc* per a l'assoliment del mercat interior europeu ha estat entès com una etapa essencial de la integració econòmica i política de les Comunitats Europees. La realització d'aquest programa en el termini de set anys ha estat una empresa extraordinària, atesa la magnitud del mateix.

Entre els objectius del *Llibre Blanc* cal identificar els següents:

Lliure circulació de treballadors

Entesa com la llibertat de sortir de l'Estat d'origen i entrar en un altre, mitjançant la simple presentació del document d'identitat. Entesa també com el dret a residir a l'Estat membre on es treballa i, per tant, a obtenir un "permís de residència" lliurat per l'Administració de l'Estat en qüestió; com a possibilitat de qualsevol persona d'anar a buscar feina a qualsevol Estat membre, amb només la presentació del document d'identitat; com a possibilitat que tenen tots els treballadors comunitaris d'accedir a una feina en qualsevol Estat membre en condicions iguals als nacionals d'aquests estats, prohibint qualsevol discriminació per raó de nacionalitat o qualsevol altre aspecte; dret a percebre el subsidi d'atur o de seguretat social.

La base jurídica de la Lliure circulació de treballadors és:

- Article 8 A de l'Acta Única Europea
- Articles 48 a 52 del Tractat de la Unió Europea
- Articles 52 a 58 del Tractat de la Unió Europea
- Article 53 a 66 del Tractat de la Unió Europea
- Reglament (CEE) núm. 1612/68 del Consell, de 15 d'octubre de 1968, relatiu a la lliure circulació de treballadors dins de la Comunitat. Darrera modificació publicada en el DOCE (Diari Oficial de les Comunitats Europees) núm. L-245, de 26/08/1992, pàg. 1.
- Directriu 68/360/68 del Consell, del 15 d'octubre del 1968, relatiu a la supressió de les restriccions dels desplaçaments i a l'estada dels treballdors dels Estats membres i llurs familiars dins de la Comunitat. Darrera modificació publicada al DOCE núm. L-2, d'1/01/73.
- Reglament CEE núm. 1408/71 del Consell, 14 de juny de 1971, relatiu a l'aplicació dels règims de seguretat social dels treballadors per compte d'altri, als treballadors per compte propi i a llurs famílies que es desplacin dins de la Comunitat Europea (DOCE núm. L-149, del 05/07/1971 pàg. 2).
- Resolució del Consell, 27 de juny de 1980, sobre les orientacions d'una política comunitària del mercat de treball.
- Reglament CEE núm. 2434/92 del, Consell, del 27 de juliol de 1992, pel qual es modifica la segona part del Reglament CEE 1612/68, relatiu a la lliure circulació de treballadors dins de la comunitat (DOCE núm. L-245, de 26/08/92, pàg. 1).

L'any 1990 es va dotar dels mitjans legals necessaris per a garantir la lliure circulació d'aquells que no exerceixen cap activitat professional, i en concret, dels pensionistes i dels estudiants.

Lliure circulació de professionals

Cal una correspondència entre les qualificacions de formació professional entre els Estats membres de la UE, que pot constituir, tant pel treballador com per l'empresa, un obstacle de mobilitat professional, que la Comunitat ha d'intentar resoldre mitjançant la decisió de l'any 1985, on s'intentà establir correspondència entre més de 209 professions de 19 sectors professionals.

La base jurídica per al reconeixement de qualificacions de formació professional ha estat la següent:

- Decisió del Consell, de 16 de juliol de 1985, relativa a la correspondència de les qualificacions de formació professional entre els Estats membres de les Comunitats Europees.
- Directriu 89/48/CEE del Consell, del 21 de desembre de 1988, relativa a un sistema general de reconeixement de títols d'ensenyament superior que sancionen formacions professionals d'una durada mínima de tres anys.
- Reial Decret 1665(1991), del 25 d'octubre de 1991, pel la qual es regula el sistema general de reconeixement dels títols d'ensenyament superior dels Estats membres de la Comunitat Econòmica Europea que exigeixen una formació mínima de tres anys.
- Directriu 92/51/CEE, del Consell, del 18 de juny de 1992, relativa a un segon sistema general de reconeixement de formacions professionals, que completa la directriu 89/48/CEE.

El *Llibre Blanc*, en matèria de formació i educació, va ser presentat per la Comissió Europea, concretament per Edith Creeson, Comissaria per a la Recerca, Educació i Formació; Padrig Flynn, Comissari per al treball i els assumptes Socials i Martín Bengemenn, Comissari responsable de la Indústria, la Informació i la Tecnologia de les Telecomunicacions.

El document en qüestió, té present els canvis constants que tenen lloc dins de la nostre societat, caracteritzada per ser una societat del progrés i del coneixement, i cap a la qual tendeixen tots els països de la UE, així com també parteix de les bases explicitades en les directrius del *Llibre Blanc: lliure circulació de persones, etc.*

Des de la UE es parlava de tres factors que han possibilitat, o han generat la situació de canvi: la internacionalització dels mercats, la societat de la informació i els avenços en la ciència i la tecnologia. Elements aquests que estan configurant una nova forma d'entendre la funció de l'educació i que influeixen en el seu desenvolupament.

L'impacte del desenvolupament de la societat de la informació

Molts dels seus efectes cal anar a trobar-los en la transformació de la naturalesa del treball i en l'organització de la producció. Les tasques rutinàries i repetitives que, fins ara, eren emprades pels treballadors, estan tendint a desaparèixer i a tornar-se en tasques més autònomes i flexibles, alhora que també s'han de realitzar tasques més polivalents i variades dins del lloc de treball. El paper del factor humà s'està incrementant, però el treballador encara és molt vulnerable als canvis que es desenvolupen dins del seu entorn de treball. El subjecte encara no s'ha adaptat als canvis en la mecanització dels instruments de treball ni als canvis en les condicions en el que aquest es desenvolupa, i des de la UE es parla de la necessitat d'incorporar la formació com a mitjà facilitador d'aquests canvis en el treballador.

L'impacte de la internacionalització dels mercats

Afecta la creació de llocs de treball. Aquesta internacionalització, fruït de la Unió dels quinze, afecta, no només al comerç, sinó també al mercat laboral. La Comissió Europea, en el *Llibre Blanc "Grouth, competitiveness and employment"*, parla de l'opció d'obertura al món d'un nou model social Europeu. Aquest fet marca el sorgiment dels nivells de qualificació en general, per homogeneïtzar les titulacions professionals arreu de tota la UE, i que permetin la lliure circulació de treballadors entre els països de la UE.

L'impacte de la ciència i la tecnologia

El creixement científic i la seva aplicació en els mètodes de producció, la seva influència en la producció de productes sofisticats, són les seves immediates repercussions. En general es pot parlar d'un efecte beneficiós de l'avanç científic i tècnic.

Les respostes dels països de la UE en aquests aspectes controvertits que s'estan destacant dins de la societat del present i del futur immediat europeu, cal anar a trobar-los en la formació i qualificació laboral.

Però quines són les solucions que des de l'educació i la formació professional es poden donar per reduir els efectes negatius d'aquests tres elements?.

El *Llibre Blanc de l'Educació i la Formació proposa:*

- Reintroduir els elements d'un desenvolupament basat en la formació. En una societat on els individus han d'entrar a formar part de complexes situacions que fluctuen impredictiblement, on les persones seran influenciades amb una elevada quantitat d'informació que haurà de processar i analitzar, la formació ha de servir com a eina possibilitadora d'aquests elements, és a dir, com a estratègia de formació en el canvi i en l'anàlisi de la informació que se'ns envia per multitud de canals i envaeix tots els àmbits de la vida de l'individu.

  L'educació i la formació han de servir per potenciar l'adaptació de l'individu a una nova societat, i l'escola ha de ser el lloc on l'alumne s'haurà d'anar formant i construint la societat del futur. La formació de base serà important perquè a la persona li sigui possible desenvolupar-se quasi bé al mateix ritme que la societat i no caure en un fons de marginació.

  Donada aquesta realitat, que té implicacions en tots els eixos de la vida de l'individu (àmbit social, laboral i formatiu), es tendeix a una nova forma de classificació social, que ja no ve determinada per l'estatus socio-econòmic sinó per l'estatus educatiu de nivell formatiu assolit.

- L'auto-ocupació. Fins ara la tendència general dels individus, dins dels països de la UE, era allargar els seus estudis fins a obtenir titulacions, cada cop més elevades, i on es començava a crear una borsa de subjectes amb un nivell elevat de formació, però sense cap lloc laboral per ocupar. La solució passa ara per la qualificació professional, obtenir una formació professional de qualitat que ajudi a l'individu a treballar en altres tipus d'ocupacions o bé a generar per si mateix ocupació.

Aquests són els dos objectius del *Llibre Blanc,* en matèria de formació: la necessitat de que la població de la Unió Europea tingui una bona formació de base, que minimitzi els canvis que s'estan desenvolupant dins de la societat, i aconseguir una major i millor formació professional, que no només ajudi a l'establiment de qualificacions professionals, sinó que ajudi a l'individu a trobar feina de forma autònoma i eficaç.

El *Llibre Blanc* es va caracteritzar per ser obert, flexible i adaptable i entre els seus objectius parla de la imminent mobilitat de treballadors que tindria lloc amb l'obertura dels mercats de treball dins de la UE, la lliure circulació de treballadors, investigadors, estudiants i professors. Però l'establiment d'aquesta mobilitat dependria del reconeixement de la formació i la qualificació professional a la UE i dels països que en formen part.

Des de l'any 1987, la Comunitat Europea, ha posat en marxa una gran nombre de projectes i programes en l'àmbit de l'educació, que ha permès a molts joves de diferents països de la UE, completar la seva formació en un Estat membre diferent al propi.

L'any 1997 la Comissió va adoptar una Comunicació relativa a l'avaluació de l'aplicació del *Llibre Blanc "Ensenyar i aprendre: vers la societat coginitiva"* expressant resumidament els següents missatges polítics a partir dels debats mantinguts en posterioritat a la publicació del *Llibre Blanc*:

- es considera que qualsevol millora de l'educació i de la formació contribueix a reforçar el creixement i la competitivitat d'Europa;
- es destaca diverses vegades la necessitat de no limitar-se als aspectes purament econòmics del desenvolupament, sinó de considerar la realització personal de l'individu com una de les finalitats essencials de l'educació i la formació;
- són nombroses les opinions a favor d'un model social allunyat de la perspectiva d'una societat escindida entre els que saben i els que no saben, es lluita a favor de la igualtat d'oportunitats;
- es reconeix àmpliament la necessitat de millorar la convergència entre ensenyança general i professional, així com de valorar la formació professional en el seu conjunt;
- la construcció de la societat de la informació (domini individual de les tècniques de la comunicació);
- es reconeix de forma pràcticament unànime la competència dels Estats membres en matèria de contingut i organització del sistema educatiu i de la formació professional en el respecte del principi de subsidarietat i deixant oberts nous espais de cooperació a nivell comunitari;
- diverses opinions recorden l'impacte decisiu de la pedagogia (mediació entre l'individu i el coneixement), el paper de la família i de l'entorn immediat, així com el caràcter primordial de la formació de docents i formadors;
- el parlament es mostra particularment preocupat per la disminució en termes relatius de la despesa pública en educació i formació.

El 10 de gener de 2000 la Comissió va presentar un informe sobre l'aplicació del *Llibre Blanc* en el qual va destacar el paper d'alguns programes com Servei Voluntari Europeu, que il·lustra la solidaritat dels joves amb les persones desafavorides i els permet descobrir un itinerari propi d'integració social. També les Escoles de la segona oportunitat, són un altre aspecte positiu, el seu objectiu és ajudar als joves en situació d'exclusió a reintegrar-se en la societat.

En el balanç es detallen per cada un dels cinc objectius alguns dels resultats:

- **L'OBJECTIU 1.** "Fomentar l'adquisició de coneixements nous", se senyala que unes 500 organitzacions i empreses participen en diverses associacions de projectes en curs per l'elaboració de programes educatius multimèdia;
- **L'OBJECTIU 2.** "Apropar les escoles a les empreses", senyala que els programes Leonardo da Vinci i Sòcrates han afavorit aquest apropament . En el cas del segon, s'ha traduït en una cooperació escola-empresa;
- **L'OBJECTIU 3.** "Lluitar contra l'exclusió", s'informa de la posada en marxa d'Escoles de la segona oportunitat. Els projectes pilot es van posar en marxa progressivament en estreta cooperació amb els ministeris corresponents, que ho recolzaren activament. La Comissió va posar a disposició de la ciutat en qüestió un assessor que, durant 12 mesos, s'encarregava d'assistir-la en l'organització tècnica i financera de l'Escola de segona oportunitat.
- **L'OBJECTIU 4.** "Dominar tres llengües comunitàries", compta amb programes pilot corresponents als programes Sòcrates i Leonardo Da Vinci. Els resultats obtinguts en aquest objectiu es consideren satisfactoris.
- **L'OBJECTIU 5.** "Concedir la mateixa importància a la inversió en equipament i a la inversió en formació", forma part de les prioritats per l'aplicació del programa Leonardo da Vinci.

Tots aquests aspectes han contribuït a la construcció de l'Europa del coneixement i la continuïtat dels programes ha d'afavorir encara més el disminuir les diferències entre les persones.

Llibre verd "educació-formació-investigació. Els obstacles per a la mobilitat transnacional" (1996)

Aquest document analitza els obstacles jurídics i administratius vers la mobilitat transnacional de les persones en formació i proposa accions per millorar i proposar solucions als diversos problemes que s'han anat plantejant a través dels programes d'intercanvi.

Els cinc obstacles principals que s'han observat són :

i. Obstacles per la formació transnacional dels aturats. Cal treballar la formació de les persones en atur vers el dret comunitari que els permeti buscar feina en un altre Estat membre, almenys durant sis mesos, sense que es produeixi una pèrdua de drets i mantenir la prestació d'atur.

ii. Els problemes dels joves en pràctiques i dels joves voluntaris. Cal atorgar un marc jurídic a la situació dels joves en pràctiques i dels voluntaris dins de la Comunitat Europea.

iii. La territorialitat de les beques d'estudi. Cal suprimir la territorialitat de les beques i les ajudes nacionals.

iv. El règim fiscal de les beques d'investigació. Cal aplicar un tractament uniforme als investigadors becaris comunitaris en tots els estats de la UE, ja sigui a través d'una exoneració de les beques o d'una coordinació dels règims aplicats en els Estats membres.

v. Els problemes de reconeixement mutu acadèmic i professional. Cal anar vers un reconeixement mutu dels períodes de pràctiques i dels mòduls de formació en la formació professional, estendre a l'àmbit de la formació professional el sistema de transferència de crèdits acadèmics establint el nivell de l'ensenyança superior a través de l'acció comunitària.

El *Llibre Verd* (1996) destaca la necessitat d'un important esforç d'informació sobre la qüestió de la mobilitat vers els ciutadans, i que des de cada un dels països de la UE s'han d'elaborar polítiques educatives integrals en educació, formació i investigació, així com també tenir en compte aquelles persones de tercers països.

També a través del document, es constaten alguns obstacles econòmics com:

- que el treballador que desitja efectuar un període de pràctiques de formació/perfeccionament en un altre Estat membre no sempre té la garantia legal de trobar un treball ;
- la limitació dels imports concedits a ERASMUS té la conseqüència de que alguns estudiants seleccionats no poden accedir a la mobilitat ;
- els professors reben sovint un recolzament financer insuficient ;
- la situació és especialment precària pels aturats, que s'enfronten a la pèrdua del seu dret en un Estat membre.

Després d'obtenir aquest resultats estudiant la diversitat d'obstacles que encara quenden per resoldre per tal de potenciar la mobilitat, en el mateix *Llibre Verd (1996)*, s'exposen un llistat de millores que ajudaran a resoldre i superar alguns dels obstacles :

- millorar la coordinació de les estructures nacionals responsables de la informació en els àmbits de l'educació, formació i investigació ;
- millorar la difusió de la informació sobre les possibilitats i les condicions de realització de la mobilitat transnacional ;
- possibilitat d'accés a Internet a totes les informacions que fan referència a la formació que poden ésser útils per les persones en mobilitat per la seva formació ;
- fomentar la utilització de totes les eines produïdes per la societat de la informació ;
- ampliar la distribució de les guies i fitxes nacionals que expliquen els drets i les obligacions dels ciutadans de la iniciativa « Ciutadans d'Europa » ;
- formació dels responsables de les administracions dels Estats membres en el Dret comunitari i en l'aplicació del mateix ;
- millorar la publicitat dels establiments d'ensenyança a nivell europeu ;
- possibilitat pels estudiants en mobilitat de realitzar alguns exàmens per correspondència ;
- estimular les associacions universitat-empresa

Per una part, en aquest document es fa palesa la necessitat de millorar la legislació per completar el marc legal que encara queda en alguns àmbits de la mobilitat i per l'altra part és necessària la implicació dels Estats membres per superar cada un dels obstacles comentats.

Projecte de programa de treball detallat pel seguiment de l'informe sobre els objectius concrets dels sitemes d'educació i formació (2001)

El document exposa un seguit d'objectius a ser assolits pels Països membres dins dels seus sistemes educatius remarcant la qualitat, l'accés i l'obertura dels sistemes d'educació i formació a un món més ampli i analitzant les capacitats bàsiques, les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació), les matemàtiques i ciència i tecnologia.

1. "Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació a la UE.

1.1. Millorar l'educació i la formació de professors i formadors;

- *garantir el recolzament adequat als professors i als formadors perquè estiguin en condicions de respondre als nous desafiaments de la societat del coneixement, incloent el desenvolupament de la formació contínua,*
- *establir quines qualificacions (incloses les qualificacions en TIC) han de tenir els professors i els formadors tenint en compte la transformació del seu paper en la societat del coneixement,*
- *tenir un nombre suficient de nous docents adequadament formats en totes les assignatures i nivells educatius i augmentar l'atractiu de la professió docent*

1.2. Desenvolupar les aptituds necessàries per la societat del coneixement:

- *determinar quin és el conjunt de capacitats bàsiques, com poden mantenir-se aquestes capacitats i com es pot evitar la sobrecàrrega de coneixements a l'escola o a la formació obligatòria,*
- *garantir l'accés de tots als coneixements bàsics i, sobretot, dels alumnes amb majors dificultats, els casos d'abandonament prematur del sistema escolar i els estudiants adults,*
- *garantir l'ensenyança correcta de les capacitats bàsiques i, la certificació adequada de les mateixes*

1.3. Garantir l'accés de tots a les TIC:

- *ampliar la gamma d'equips i programes educatius per poder utilitzar millor les TIC en l'ensenyança i la formació,*
- *adaptar els mètodes pedagògics i el paper dels professors i formadors par la utilització de les tècniques d'ensenyança i aprenentatge "reals" i "virtuals" basades en les TIC*

1.4 Atraure a més joves als estudis científics i tècnics:

- *augmentar el nombre de joves que triï estudis i carreres científiques o tecnològiques, en particular carreres d'investigació i disciplines científiques on hi ha necessitat de persones*
- *garantir l'equilibri entre les dones i els homes que estudien matemàtiques o matèries científiques o tecnològiques,*
- *incrementar el nombre de professors qualificats, elaborar mètodes d'ensenyança i material pedagògic més atractius i augmentar la utilització de mitjans d'aprenentatge electrònic (eLearning) per aquestes disciplines*

1.5 Aprofitar al màxim els recursos:

- *garantir una distribució i una utilització equitatives i eficaces dels recursos financers en el sistema d'educació i formació,*
- *recolzar els sistemes d'avaluació i assegurar la qualitat utilitzant indicadors i anàlisis comparatius,*
- *analitzar les possibilitats de les associacions del sector públic i privat,*
- *realitzar anàlisis de la relació cost-beneficii de les inversions en educació i formació*

2. Facilitar l'accés de tots als sistemes d'educació i formació:

2.1. Entorn obert per l'aprenentatge:

- *impartir una educació i formació que permet als adults participar efectivament i conciliar la seva participació en l'aprenentatge amb altres responsabilitats familiars i professionals,*
- *garantir que les persones grans tinguin accés a l'aprenentatge,*
- *fer que els estudiants i les persones en formació puguin passar fàcilment d'una part a una altra dels sistemes*

d'educació i formació.

2.2. Fer més atractiu l'aprenentatge:

- *motivar perquè els joves estiguin en el sistema d'educació o formació després de finalitzar els estudis o la formació obligatoris i als adults per seguir permanentment en contacte amb l'educació i la formació,*
- *superar la separació tradicional entre els sectors formal i no formal de l'ensenyança, en particular pel que fa a l'acreditació i al reconeixement de l'aprenentatge,*
- *la utilització del treball d'investigació i desenvolupament per trobar formes de fer més atractiu l'aprenentatge tant en els sistemes formals d'educació i formació com fora d'ells*

2.1. Recolzar la ciutadania activa: igualtat d'oportunitat i cohesió social:

- *garantir que els centres d'ensenyança i formació fomentin més eficaçment la solidaritat, la tolerància, els valors democràtics i l'interès per altres cultures i preparin millor a les persones per participar activament en la societat,*
- *integrar consideracions sobre la plena equitat en els objectius i el funcionament dels sistemes i centres d'educació i formació,*
- *fer que les persones amb majors dificultats en els sistemes d'educació i*
- *formació, per exemple les persones amb discapacitat, les persones grans, els immigrants o les persones amb dificultats per aprendre, tinguin ple accés a l'adquisició de les capacitats bàsiques*

3. Obrir a un món més ampli els sistemes d'educació i formació:

3.1. Reforçar els vincles amb el món del treball i amb el món de la investigació i la societat en general:

- *promoure les associacions entre les institucions i els sistemes d'educació i formació i el món del treball, el món de la investigació, la indústria i la societat en general.*

3.2. Desenvolupar l'esperit d'empresa:

- *fomentar l'esperit d'empresa en tot el sistema d'educació i*

formació

3.3. Millorar l'aprenentatge d'idiomes estrangers:

- *animar a cada persona a aprendre al menys dues llengües comunitàries a més de la llengua materna,*
- *millorar els mètodes d'ensenyança d'idiomes estrangers a les escoles i als centres de formació*

3.4. Augmentar la mobilitat i els intercanvis:

- *garantir que els centres i les persones menys privilegiades participin en els programes de mobilitat,*
- *mesurar i certificar les qualificacions adquirides i les competències desenvolupades gràcies a la mobilitat*

3.5. Reforçar la cooperació europea:

- *garantir l'elaboració de sistemes d'acreditació i de control de la qualitat compatibles perquè es doni a les qualificacions el mateix valor a tot Europa,*
- *augmentar la flexibilitat i la diversitat del sistema d'aprenentatge que s'està establint a nivell europeu mitjançant la promoció de la transparència i el reconeixement de les qualificacions.*[1]

Tots aquests plantejaments presentats com a grans objectius, repeteixen les primeres idees de com construir l'Europa del Coneixement a través de l'Educació i la Formació, però a cada document podem analitzar un procés de concreció que acaba sense especificar el com es poden anar desenvolupant aquests objectius i concretant a cada realitat nacional. Com ja hem comentat en alguns punts, el concepte de nació per a cada país encara és molt sentit pels ciutadans i pels polítics i aquest és el principal obstacle per veure com els objectius es plantegen i es repeteixen. Això pot generar que es creien més documents que concretin encara més detalladament el com arribar a aconseguir l'Europa del Coneixement, però el que cal és potenciar la implicació política de cada país vers els propis objectius.

[1] Document: Projectes de programa de treball detallat pel seguint de l'informe sobre els objectius concrets dels sistemes d'educació i formació (2001)

Sobre aquest document la Comissió Europea ha presentat una comunicació el novembre del 2003 titulat *"Educación y Formación 2010" Urgen las reformas para coronar con éxtio la estrategia de Lisboa. (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa)*. Aquest document avalua el procés de les reformes educatives als països de la UE i de manera general presenta en la introducció algunes reflexions comentant el retard que en general hi ha vers la posada a la pràctica dels objectius plantejats al Consell Europeu de Lisboa l'any 2000, per tant es preveu ja, que pel 2010 serà difícil aconseguir que l'educació i la formació Europea es converteixin en una referència de qualitat mundial.

La comunicació avalua positivament l'esforç que han realitzat tots els països europeus per adaptar els seus sistemes educatius i de formació a la societat i l'economia del coneixement, però els reptes són més elevats que els resultats aconseguits.

Comenta l'informe, que la participació en educació i formació permanent és molt reduïda (segons fonts d'Eurostat el percentatge mig és de 8,5%, que significa que, en el període d'un mes, entre vuit i nou persones de cada cent hauran participat en activitats d'educació i formació, destaca que les dones participen més que els homes), el fracàs escolar i l'educació social són encara massa importants i les inversions en recursos humans és quasi nul.la (a Dinamarca i Suècia, les despeses són de més del 7% del PIB; a Bèlgica, França, Àustria, Portugal i Finlàndia representa un 5-6% del PIB i a altres països com Alemanya, Grècia, España, Itàlia, Irlanda, els Països Baixos i el Regne Unit, el percentatge és inferior al 5%. Els països que s'adheriran com Estònia i Lituània és de més del 6% del PIB, mentre que Xipre, Letònia i Polònia representa un 5-6% del PIB). Aquestes dades segons el mateix document, indiquen que la despesa pública no pot suportar el pes financer de l'execució de l'objectiu establert a Lisboa —augment d'inversió anual en recursos humans—, per tal cosa serà necessària la inversió del sector privat.

Davant d'aquest anàlisi la Comissió planteja quatre aspectes prioritaris que podrien ajudar a accelerar el procés:

- "***concentrar las reformas*** *y las inversiones en los puntos determinantes de cada país, habida cuenta de la situación de cada uno y de los objetivos comunes; ello exige una cooperación estructurada y continua a escala comunitaria en pro del desarrollo y la valoración de los recursos humanos y de la eficacia máxima de las inversiones realizadas;*

- ***definir estrategias*** *auténticamente coherentes y globales en materia de educación y formación permanentes, garantizando la interacción eficaz de todos los eslabones de la cadena de aprendizaje e incluyendo las reformas nacionales en el contexto europeo;*
- ***construir,*** *por fin, la Europa de la educación y de la formación, sobre todo mediante la pronta adopción de un marco de referencia europeo para las calificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional; dicho marco es indispensable para crear un auténtico mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad y hacer que Europa sea más visible en el mundo;*
- ***otorgar*** *el lugar que le corresponde al programa "Educación y Formación 2010", que debe convertir-se en una herramienta eficaz de formulación y seguimiento de las políticas nacionales y comunitarias, que incluso trascienda la presenta década; la urgencia de los retos a que nos enfrentamos exige que se utilicen todos los recursos del método abierto de coordinación, respetando plenamente el principio de subsidariedad. La Comisión considera, en particular, que será necesario adoptar a partir de 2004 un mecanismo de seguimiento de los avances registrados partiendo de la base de informes anuales transmitidos por los Estados miembros a la Comisión.*[2]

Si s'aconsegueix que es desenvolupin aquests quatre punts, es podrien aconseguir els objectius marcats pel 2010.

Al llarg del document s'analitzen alguns punts pels quals s'han aconseguit pocs avenços. Les estratègies que s'han desenvolupat han estat poc coherents en educació i formació. Pel que fa a l'ensenyança superior el què s'ha aconseguit fins ara ha de continuar (Bolònia, Berlín) i es preveu que per la primavera del 2004 la Comissió comunicarà les seves conclusions i propostes després de l'anàlisi dels objectius aconseguits. Es destaca també que la qualitat de l'ensenyança i la formació professionals encara són insuficients. Caldrà augmentar la mobilitat d'estudiants, professors i treballadors.

Està clar que l'objectiu és competir amb Estat Units i Japó en inversió econòmica i la societat del coneixement, però encara hi ha un dèficit important d'inversió en recursos humans, cal veure la dada que Estats Units

[2] Comunicación de la Comisión. *"Educación y Formación 2010".* Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Bruselas 11.11.2003 COM (2003) 685 final. Pàg. 4 (http://europa.eu.int/comm/education/ policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_es.pdf)

gasta entre dos i cinc vegades més per estudiant que els països de la UE. En titulats en l'ensenyança superior, mentre a la UE la mitja és de 23% d'homes i 20% de dones, Japó i Estats Units superen el 30%. Aquestes dades, presentades en aquest document d'avaluació de la Comissió preocupen també perquè Europa no atrau a investigadors i erudits.

Han donat l'alerta en alguns punts com per exemple en l'abandonament escolar, en que els ministres d'Educació de cada país s'han compromès en reduir-lo un 10% abans del 2010; en la falta de docents i formadors qualificats analitzant que per abans del 2015 es necessitaran més d'un milió de docents de primària i secundària ben formats. El Consell d'Educació s'ha proposat que pel 2010 haurà d'haver augmentat en un 15% el nombre de joves estudiants de carreres científiques i tecnològiques, equilibrant entre homes i dones. Encara hi ha un 20% de joves a la UE que no adquireixen les competències clau, i la darrera alerta és la necessitat d'augmentar la participació d'adults en l'aprenentatge permanent.

Per cada una d'aquestes alertes, es plantegen algunes orientacions que presentem incloses en el primer document comentat en aquest punt.

Per construir l'Europa de l'educació i la formació, es destaca que cal reforçar la dimensió europea en l'educació, ja que amb cinquanta anys encara no s'ha aconseguit suscitar l'interès necessari perquè tots els ciutadans se sentin realment europeus. Per aquest motiu s'afirma:

"Todos los sistemas educativos deberían asegurarse de que antes de que concluya 2010 sus alumnos disponen al final de la enseñanza secundaria de los conocimientos y las competencias necesarias que los preparen a su futuro papel de ciudadanos europeos. (…)

A nivel nacional se llevan a cabo muchas iniciativas, pero a menudo adolecen de falta de coordinación y eficacia. La definición, de ahora a 2005, de una referencia comunitaria del perfil de conocimientos y competencias europeos que tendría que adquirir los alumnos permitiría apoyar la acción nacional en este ámbito y la facilitaría, tanto a nivel legislativo como de la producción de material y de herramientas adaptadas."[3]

El sentiment no europeu que encara queda entre els ciutadans de la UE, s'ha anat manifestant al llarg de diversos documents d'aquesta investigació, i en part també quedarà reflectit en el tercer punt, la dimensió europea de l'educació al Tarragonès.

A partir d'aquest document d'avaluació, la Comissió ha proposat a tots els estats membres que li enviïn a cada any a partir del 2004, un informe consolidat sobre el conjunt d'actuacions en educació i formació, per tal d'aconseguir contribuir a les estratègies de Lisboa segons els objectius

[3] Comunicación de la Comisión. *"Educación y Formación 2010"*. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Bruselas 11.11.2003 COM (2003) 685 final. Pàg.16 (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_es.pdf)

marcats, els rendiments obtinguts i els quatre suports estratègics ja exposats.

Bibliografía

COMISSIÓ EUROPEA: *Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació, 1993.* Font: Biblioteca del Campus Sescelades de la Universitat Rovira i Virgili.

COMISSIÓ EUROPEA: Llibre Blanc sobre l'Educació i la Formació. "*Ensenyar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva"* 1995. Font: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf

COMISSIÓ EUROPEA: Llibre Verd: *"Educació-Formació-Investigació. Els obstacles per la mobilitat transnacional".* 1996. Font: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lvert/lves.pdf

COMISSIÓ EUROPEA: *Projecte de programa de treball detallat pel seguiment de l'informe sobre els objectius dels sistemes d'educació i formació*. 2001. Font: http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2001_0501es01.pdf

COMISSIÓ EUROPEA: Projecte d'informe intermig conjunt sobre l'execució del programa de treball detallat relatiu al seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i formació a Europa. *"Educació i Formació 2010"*. Urgeixen les reformes per aconseguir amb èxit l'estratègia de Lisboa. 2003. Font:http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685_a1_23013_es.pdf

CREDEFIS. CENTRO DE RECURSOS VIRTUAL PARA LA DOCENCIA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN FISICA

Luis Marqués, Mercè Gisbert y Saturnino Gimeno

RESUMEN

CREDEFIS es un proyecto interuniversitario con la finalidad de diseñar y desarrollar un centro de recursos virtual para la docencia de la Educación Física (EF). Una vez concluido el diseño del Centro Virtual de Recursos se ha implementado con un grupo de alumnos y profesores de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona y de la Universitat de Lleida, con el objetivo de analizar el uso de la herramienta y poder definir una metodología para su inserción curricular en el proceso docente en el ámbito de la educación física en ambas universidades.

SUMMARY

CREDEFIS it's an intercollege student project whit the purpose of desinging and developing a virtual resources center for de teaching of Physical Education.

When the finishing the desing of the Center it was used whit a group of learners and teachers of the Rovira I Virgili University and de Lleida University, whit the objective of analizing the use of the tool and defining a methodology for including it on the physical education university learning process.

1. Las TIC en la universidad y los nuevos retos de la educación física.

Las Universidades, en la medida que adopten como organización formativa y de innovación los cambios que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC a partir de ahora), se pueden convertir en verdaderos motores de cambio que permitirán el desarrollo de comunidades de aprendizaje, el tratamiento de la información y la generación de nuevas estrategias de comunicación (Ferrater, 2000).

Este proceso de creación de comunidades de aprendizaje virtuales en combinación con la enseñanza presencial en el marco universitario, no sólo tiene repercusiones tecnológicas sino que favorece la globalización de la

cultura, la educación y la formación de profesionales. Pese a estas previsiones, tal desarrollo tecnológico no es, hoy por hoy, un factor extendido en cualquier parte del mundo. Tal realidad la podemos observar en el reparto del uso de internet en diferentes países en esta década que ilustramos en el siguiente gráfico:

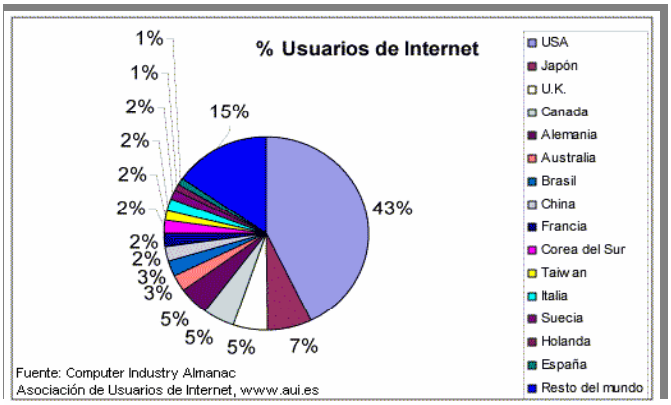


***Fig. 1: Usuarios de Internet según AUI* (Asociación de Usuarios de Internet) [http://www.aui.es] (2003)**

El concepto de "*aldea global*", desarrollado por McLuhan, empieza a materializarse en el momento en que estas tecnologías permiten generar una red de redes (más conocida como INTERNET) que nos permite la obtención de información y una comunicación más fluida. En este sentido podemos decir que la globalización de las Universidades y también de los espacios de formación suponen (en base a UE, 2003: 6 y ss):

- Internacionalización de la educación
- Aumento de los espacios de producción y de conocimiento
- Grupos de trabajo interdisciplinarios
- Grupos y proyectos transnacionales
- Redes de cooperación y de colaboración

Aún así, las inercias de la propia institución, la preponderancia de los contenidos sobre los procedimientos y habilidades y la tipología de recursos humanos y materiales disponibles, hacen que no siempre se logre un buen nivel de éxito en la incorporación de las TIC en el ámbito universitario. Para ello hemos de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en (siguiendo, en parte, a Duart y Sangrà 2000: 45-46):

- **Accesibilidad**. Ha de garantizarse el acceso a la formación de todas las personas con el objetivo de eliminar las barreras del espacio y del tiempo.
- **Modelo de aprendizaje**. Trabajar en la mejora de los modelos de aprendizaje aplicados a los nuevos medios basados en la virtualidad.
- **Modelos de docencia**. Los docentes tienen que cambiar, han de tender a ser facilitadores más que instructores.
- **Cambio en el estilo organizativo y cultural**. El cambio en las coordenadas espacio-temporales implica un cambio significativo en la cultura organizativa de las instituciones.
- **Interculturalismo**. Los espacios digitales son fácilmente compartibles por personas y profesionales procedentes de culturas muy distintas.

Así, los espacios de formación tienen que cambiar para poder conseguir que los titulados universitarios tengan la preparación adecuada para afrontar el mundo laboral en el que habrán de desarrollarse como profesionales. Tenemos que evolucionar hacia un nuevo concepto de espacio para la formación, es decir del espacio físico al espacio virtual que nos brinda la tecnología. Para ello los espacios de formación en entornos tecnológicos los hemos de diseñar pensando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se han de centrar en las necesidades de los alumnos y no solamente en los contenidos a transmitir.

Si bien la digitalización de los procesos de formación supone un reto para cualquier institución de formación superior, pocas aportaciones reales mejorarán la calidad educativa sino se acompañan de un buen diseño de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, (Duart y Sangrà 2000:17): “La riqueza de un espacio telemático destinado a la formación reside en su esmerado diseño formativo, de acuerdo con las necesidades y las finalidades educativas de sus usuarios y no en la tecnología que utiliza para formar”

De todo lo expuesto hasta aquí podemos deducir que es necesario que reorganicemos nuestras universidades para convertirlas en un espacio tan dinámico como el propio contexto en el que están inmersas; que sean capaces de construir espacios de trabajo tecnológicos que cumplan tres condiciones: facilidad de uso, transversalidad, cohesión.

1.1 Los nuevos retos de los estudios universitarios de Educación Física (E.F.)

La educación física, como disciplina, llega a la universidad hace dos décadas de la mano de la Reforma Educativa. La LOGSE configura una área educativa desde la educación primaria hasta el bachillerato. Al mismo tiempo, prevé maestros especialistas en educación física para la enseñanza

primaria (formados en nuevos departamentos universitarios) y licenciados para la enseñanza secundaria a raíz de nuevas facultades e institutos (INEFs incorporados a la dinámica universitaria como en centros adscritos).

Los docentes del ámbito de la actividad física y el deporte en el nivel universitario hemos podido constatar y, en parte, ser partícipes de la creciente evolución de esta disciplina que se ha producido en todo el Estado. Tan sólo dos décadas desde el reconocimiento universitario de los estudios de educación física y de trabajo sistemático y dedicación en la investigación, han favorecido que ahora el nuevo ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte pueda tener impacto y difusión de: productos, publicaciones, proyectos y grupos de investigación reconocidos.

Los profesionales de la educación física que pertenecemos al ámbito docente universitario, tenemos entre manos la capacidad de promover e incentivar enfoques de investigación innovadores que potencien esta área de conocimiento y un campo profesional creciente tal y como menciona Lleixà (2003: 17) “La especificidad de la educación física radica en el desarrollo de las capacidades relativas al comportamiento motor y en la incorporación de los elementos del entorno sociocultural propios de las diversas manifestaciones de la motricidad humana”.

En este nuevo marco de referencia universitario de la E.F. nace este proyecto de innovación que intenta aportar calidad a las enseñanzas universitarias, de esta área de conocimiento, a partir de la construcción de una herramienta tecnológica para el trabajo compartido **Centro de REcursos virtual para la Docencia de calidad en Educación FÍSica (CREDEFIS).** Esta herramienta se ha puesto en práctica a partir de su experimentación en dos asignaturas troncales: “Bases Biológicas y fisiológicas del movimiento” de la diplomatura de maestros [http://www.fcep.urv.es] de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona [http://www.urv.es] y “Teoría y Historia de la Actividad Física y el Deporte” de la licenciatura de INEFC [http://www.inefc.es/lleida], centro adscrito a la Universidad de Lérida [http://www.UdL.es].

2. Objetivos del proyecto y el equipo de trabajo multidisciplinar

Con el afán de construir y de experimentar todos estos avances en la Universidad y en una área de conocimiento creciente, hemos desarrollado un Centro de Recursos Virtual de la Educación Física (CREDEFIS) [http://credefis.fcep.urv.es]. Es uno de los primeros centros virtuales de recursos universitarios en el Estado Español centrado en la Educación Física. Por lo tanto, se trata de un trabajo pionero que tiene como objetivo general:

> Diseñar, crear y desarrollar un Centro de Recursos Virtual Interuniversitario, basado en tecnologías de red, que potencie la

docencia de calidad en la Educación Física, para que acontezca un espacio de referencia para la cooperación entre profesores y alumnos de Educación Física de las universidades catalanas.

Esta finalidad se concreta en 8 objetivos agrupados en los ejes en que se ha articulado el proyecto de innovación:

Relación entre los ejes y los objetivos del proyecto	
EJE 1	**Diseño, desarrollo y implementación del CRV.**
O1	• Diseñar, crear y desarrollar un Centro de Recursos Virtual interuniversitario para **potenciar la docencia de calidad en el área de la Educación Física**, transferible a otras áreas de conocimiento.
O2	• Potenciar el desarrollo de una cultura basada en la **colaboración y el intercambio de recursos** como elementos clave para potenciar la calidad de la docencia universitaria y el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios en el ámbito de la Educación Física.
O5	• Definir, elaborar y implementar mecanismos, estrategias y instrumentos para **evaluar y analizar la utilización** de un Centro de Recursos Virtual como elemento de soporte a los procesos de enseñanza - aprendizaje desarrollados en el ámbito universitario.
EJE 2	**Integración curricular del CRV. (Diseñar, implementar y evaluar una acción formativa basada en la utilización del CRV**
O3	• Diseñar, implementar y evaluar una **metodología de trabajo colaborativo** en un entorno tecnológico, ya sea, a nivel docente como discente, orientado a potenciar la implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza - aprendizaje, mediante la utilización de las herramientas telemáticas.
O4	• Diseñar, desarrollar y evaluar una acción formativa integrada en el desarrollo de asignaturas universitarias, orientada a la capacitación del alumnado en y para la utilización de un Centro de Recursos Virtual como herramienta de soporte al **autoaprendizaje y al trabajo colaborativo** en entornos tecnológicos.

O6	• Diseñar y **producir contenidos, recursos**, servicios y espacios de autoformación de calidad en el ámbito universitario en relación a la Educación Física.
O7	• Potenciar la creación y desarrollo de **comunidades virtuales interuniversitarias,** estructuradas en función de su afinidad respecto a un ámbito de conocimiento o materia determinada y orientadas a potenciar la comunicación y el intercambio de experiencias y la generación de conocimiento en el ámbito de la Educación Física.
O8	• Definir y delimitar futuras líneas de investigación orientadas **a potenciar la utilización** del Centro de Recursos Virtual en los procesos de enseñanza – aprendizaje desarrollados en el ámbito universitario.

El proyecto quiere mejorar y ampliar la formación de los alumnos dentro del ámbito de la Educación Física a partir de las TIC. La complejidad del proyecto y sus diferentes vertientes, tecnológicas, pedagógicas y de innovación nos aconsejaron constituir un equipo dónde han trabajado de manera conjunta, técnicos informáticos, profesores de educación física y pedagogos.

Pese a los avances de los últimos años a nivel tecnológico y de infraestructuras, el desarrollo de proyectos de innovación basados en metodologías de trabajo colaborativo en red todavía no está muy extendido. Debido, también, a la falta de hábito en su uso, creemos que es fundamental generar espacios que nos permitan trabajar a distancia, teniendo en cuenta que esto es un valor añadido del grupo de trabajo.

Por otra parte, y considerando la finalidad y los objetivos pretendidos en el presente proyecto, estamos convencidos del hecho que el desarrollo de un sistema de docencia universitaria de calidad, fundamentado en el trabajo colaborativo interuniversitario, pasa por la aplicación de las herramientas telemáticas.

3. Diseño y metodología de la investigación asociada al proyecto de innovación

Con la finalidad de recoger datos de la experiencia de innovación docente se ha aplicado una metodología de “investigación – acción participativa”. Esta metodología según Kemmis y Mctagart (1988: 42):

"...es una forma de investigación auto - reflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para perfeccionar la lógica y la equidad de:

a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas

b) la comprensión de estas prácticas

c) las situaciones en que se efectúan estas prácticas"

El equipo de trabajo ha elaborado una herramienta de innovación curricular telemática (CRV) que ha sido aplicada a dos grupos de alumnos universitarios, para comprobar los resultados y generar un plan de mejora a nivel curricular. Esta herramienta se nos presenta como la consecución de los resultados esperados, el logro de los objetivos y la rentabilidad eficiente del proyecto de innovación.

La metodología utilizada nos ha permitido minimizar los costes de la innovación. Más allá de los recursos y servicios que se generen, se podrá rentabilizar la experiencia adquirida en futuros desarrollos de proyectos de innovación en el ámbito de las TIC y en la puesta en práctica de estrategias de trabajo colaborativo interuniversitario.

3.1. Por qué la Investigación- Acción-Participativa

Las principales razones por las que se ha optado por esta metodología son:

- **Articular un equipo de investigación horizontal** en el que cada uno de los sectores implicados (profesores de educación física; pedagogos expertos en TIC; informáticos) no sólo lidere el desarrollo de aquellas acciones más directamente vinculadas con su ámbito de competencia, sino que además conozca y enriquezca las acciones desarrolladas por el resto de sectores.
- **Pasar de un modelo de desarrollo de aplicaciones informáticas centrado en el objeto (aplicación) a un modelo basado en los sujetos (usuarios)**
- **Partir de la concreción de las necesidades de los usuarios finales de la aplicación informática.** En el desarrollo de cualquier aplicación informática educativa podemos definir, como mínimo, cuatro perfiles de usuario: Alumnos, Profesores/as**,** Expertos en el desarrollo de aplicaciones informáticas**,** Administradores.

Cada uno de los cuales presenta unas expectativas, intereses y motivaciones específicas. Frente a esta situación hace falta articular estrategias y mecanismos de comunicación que permitan generar las sinergias necesarias para:

- Optimizar las potencialidades de las aportaciones realizadas por cada uno de los agentes implicados en pro del beneficio del proyecto.

- Consensuar expectativas realistas y objetivos compartidos.

- **Unir la reflexión con la acción** de forma que la teoría que fundamenta la acción (diseñar, desarrollar e implementar una aplicación informática educativa) se desarrolle de manera racional (con conocimiento de causa) y eficiente (optimizando los recursos invertidos en el logro de los objetivos planteados) considerando en todo momento la finalidad del proceso. En este caso, mejorar la calidad de la docencia universitaria y el aprendizaje de los alumnos.
- **Garantizar la retroalimentación constante del proceso,** lo que aportará información sobre su desarrollo y permitirá reajustarlo en cualquier momento.
- **Potenciar la formación del profesorado universitario** para convertirlo no sólo en usuario de las TIC sino también en experto en la introducción de éstas en el currículum como herramienta habitual de trabajo.

3.2. Fases del proyecto

El proyecto se ha estructurado en una serie de fases:

1. Configuración del equipo.
2. Construcción del CRV.
3. Cambios en la planificación de las asignaturas.
4. Configuración de los instrumentos para la recogida de datos del piloto.
5. Desarrollo de la experiencia piloto.
6. Análisis de los datos.
7. Redacción del informe final.

De forma transversal se han realizado reuniones presenciales o virtuales de seguimiento por parte del equipo de trabajo.

La primera fase de estructuración dio lugar a un cambio de planteamiento de las dos asignaturas y una adaptación de sus actividades para poder utilizar la nueva herramienta tecnológica (Objetivos 4 y 6). El grupo de informáticos inició la construcción de la plataforma para poder dar respuesta a estas necesidades (Objetivos 1 y 5), y paralelamente se propusieron, por parte de los pedagogos, unos instrumentos para la recogida de datos durante el proceso de pilotaje de la herramienta tecnológica.

En la segunda fase se llevó a cabo el piloto y la aplicación de los instrumentos de comprobación de resultados, a la vez que los encuentros de seguimiento se intensificaron para poder ir solucionando los problemas que iban surgiendo en el uso del CRV. La coordinación entre los profesores, los pedagogos y los informáticos fue fundamental para dar operatividad al proceso de implementación del CRV con los dos grupos de alumnos.

3.3. La experiencia piloto con los alumnos

La implementación del CRV, como herramienta de apoyo para la docencia de las asignaturas, mencionadas anteriormente, Bases biológicas y fisiológicas del movimiento (URV) y Teoría y historia del deporte (UdL), fue realizada entre los meses de enero y marzo de 2004. En este piloto se presentó el CRV, se dio acceso a los alumnos y se implementaron tres tipos de actividades: de navegación por el CRV, búsqueda y publicación de recursos y participación en los foros.

Son actividades previamente pactadas y coordinadas con el equipo docente, puesto que, algunas de ellas tienen una coincidencia temporal con el objetivo de poder desarrollar comunidades virtuales interuniversitarias.

3.4. Los instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos utilizados durante el piloto para la recogida de datos y de información sobre el uso y efectividad del CRV han estado:

- **Cuestionario:** batería de preguntas abiertas y cerradas aplicadas al inicio y al final del estudio piloto a todos los alumnos.

- **Registro de incidencias:** correos electrónicos que los usuarios han hecho llegar al administrador.

- **Valoración de recursos:** la ficha de valoración de los recursos que, se despliega como una opción dentro de cada recurso, que permite conocer la topología de los mismos y su utilidad.

- **Diario del alumno y del profesor:** el relato del proceso mediante un diario pautado de diez alumnos de cada una de las universidades y de los dos profesores.

- **Cuestionario y entrevista del profesor:** la opinión y detección de las expectativas de los profesores al inicio y al final del piloto se recogen a partir de dos entrevistas.

- **Discusión en grupo:** el encuentro final del equipo para la valoración de los resultados.

El esquema siguiente detalla la distribución combinada de los instrumentos:

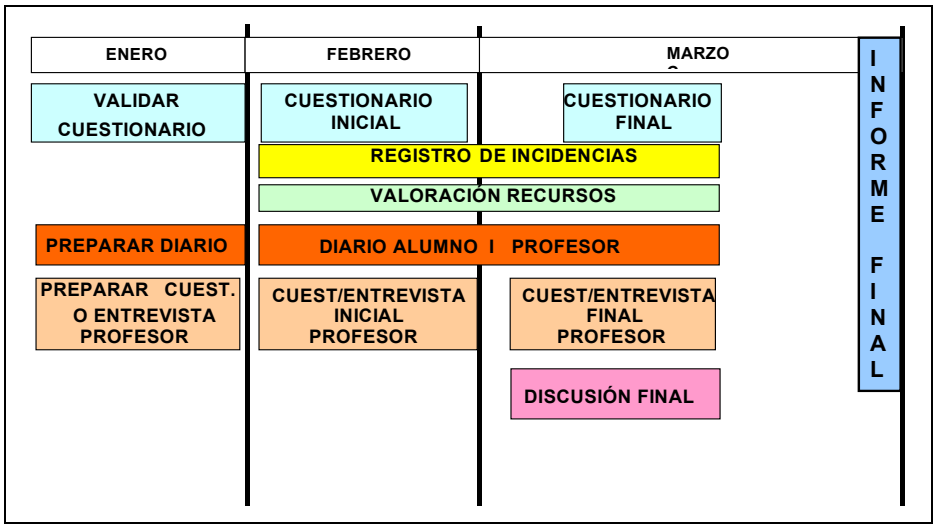


Fig. 2: Gráfico de distribución de los instrumentos en el piloto

Partiendo de los objetivos planteados en el proyecto CREDEFIS, los instrumentos de recogida de información se han concebido considerando cuatro ámbitos:

- Diseño, desarrollo y implementación del CRV.
- Integración curricular del CRV.
- Creación de comunidades virtuales de aprendizaje en espacios tecnológicos.
- Potencialidades del CRV para:
  a) Ser aplicado en el área de conocimiento de la E.F.
  b) Determinar las potencialidades de CREDEFIS en otras áreas de conocimiento definir futuras líneas de aplicación y de innovación.

4. Presentación y Análisis de los datos

Los datos recogidos mediante la opinión y valoración de los alumnos en los Cuestionarios, y los diarios de alumnos y profesores han estado analizadas, según su naturaleza cuantitativa o cualitativa con los programas informáticos SPSS 10.0 y Nudist 5.0.

El análisis estadístico de los datos cuantitativos se ha orientado a obtener unos primeros resultados de tipo descriptivo univariable, considerando los estadísticos de tendencia central y de dispersión básicos y la distribución de frecuencias.

El análisis de los documentos y opiniones cualitativas han estado organizadas mediante un sistema de categorías que orienta la exposición de todos los resultados que ahora presentamos en diferentes niveles:

- Las evidencias de los alumnos
- La interpretación de los profesores

Se presentan los resultados en función de los dos ejes del proyecto:

- Diseño, desarrollo y implementación del CRV.
- Integración curricular del CRV en las dos asignaturas.

4.2. Diseño, desarrollo e implementación del CRV.

El (CRV) es un espacio web y fue diseñado, en su primera versión, por el Magister Juan Francisco Cabrera, doctorando del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) [http://www.cujae.edu.cu/centros/crea] del "Instituto José Antonio Echeverría de la Habana" (su tesis doctoral sobre este tema está en proceso). Este espacio permite compartir diferentes recursos, digitales o distribuidos por Internet, todos ellos unidos bajo un mismo eje. Además, los usuarios que quisieran participar no lo podrían hacer de manera completamente libre, sino que tendrían que estar registrados al CRV con un rol determinado, dónde este rol identificaría el nivel de accesibilidad, y por lo tanto, qué acciones podría realizar.

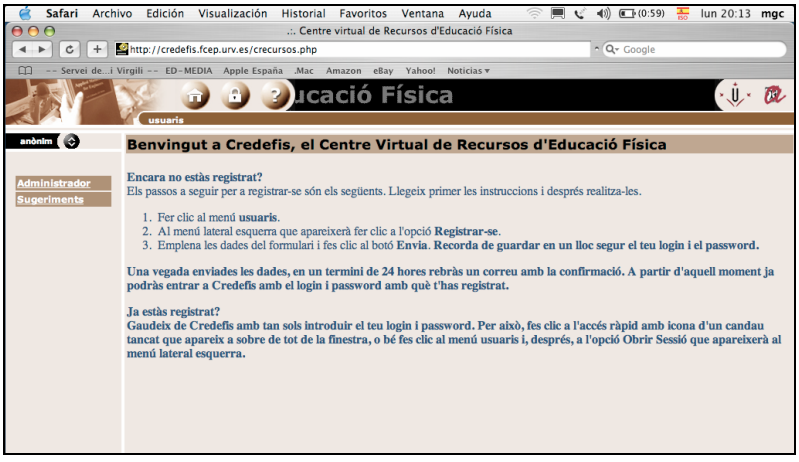


Fig 3: Página principal del Centro Virtual de Recursos

La filosofía de su funcionamiento difiere de algunas otras herramientas y portales ya existentes, como puede ser el BSCW. El BSCW también necesita que los usuarios estén registrados –sin ningún tipo de rol, excepto el de administrador, claro está-, y dónde los recursos se depositan en una serie de carpetas dónde los otros usuarios también podrán acceder si así se establece. El CRV, en cambio, dispone de un espacio dónde almacenar todos los recursos. Éstos se recuperan a partir de las buscas específicas de los usuarios. Es decir, cada recurso será etiquetado a partir de una serie de categorías en el momento de incorporarlo al CRV porqué, a posteriori, el resto de usuarios puedan encontrarlo al especificar alguno de los conceptos que describe el mismo recurso. El CRV no tan sólo prevé esta herramienta de gestión de recursos, sino que también prevé una serie de herramientas y funcionalidades para la coordinación y comunicación entre los diferentes usuarios. El desarrollo del CRV, se basa en dos principios fundamentales:

- Garantizar la compatibilidad con los navegadores Internet Explorer 5 o superior, y la familia Netscape y Mozilla.
- Su traducción de ASP a PHP, con soporte de la base de datos relacional MySQL.

Las cuatro herramientas básicas del Centro son :

- **Usuarios**, con nueve funcionalidades que recogen desde el registro al Centro hasta varios datos estadísticos de uso.
- **Recursos**, son el eje principal del CRV y recogen siete funcionalidades para los usuarios y cinco más para el administrador.
- **Comunicación**, con dos funcionalidades: cliente POP3 de correo y foro.
- **Actividades**, apartado que se ha diseñado completamente de nuevo para que los usuario con rol de profesor puedan incorporar las actividades que los alumnos han de realizar.

Para poder utilizar el CRV se ha elaborado un manual de uso. En cuanto a los resultados obtenidos en el uso del Centro por parte de los alumnos y los profesores, a continuación se detallan los datos recogidos por la misma herramienta:

CREDEFIS: Centro de Recursos Virtual para la Docencia de calidad en Educación FÍSica

Número total de recursos

Formato del recurso	Núm. Recursos
Aplet de JAVA	0
Archivos de audio	3
Archivos de vídeo	28
Bases de datos	2
Documento de texto	188
Documento PDF	7
Ejecutables	0
Hojas de cálculo	1
Imagen	13
Página web	33
Presentación Power Point	91
Total Recursos formato definido	366
Formato no definido	48
Número total de recursos	**414**

Fig. 4. Número total de recursos publicados en el CRV

Distribución del número de alumnos en función del número de recursos incorporados

Núm. Recursos por usuario	Núm. usuarios	Núm. recursos
7	1	7
6	3	18
5	3	15
4	10	40
3	16	48
2	26	52
1	48	48
Total alumnos	**109 usuarios perfil alumno**	**228 recursos añadidos por alumnos**
Profesor	**2 usuarios perfil profesor**	**186 recursos añadidos por profesores**
Profesor	2	
Gestor	2	
Alumno	109	

Fig. 5. Distribución del no. de recursos por usuario

Usuarios
Número total de profesores 2
Número total de alumnos 109
Número total de gestores 2
Accesos
Total de accesos realizados por los alumnos 3803
Media de 36,2 accesos por alumno
Recursos
Media de recursos incorporados por los alumnos 2,09
Media de recursos incorporados por los profesores 93
Relación accesos / Recursos consultados
Total de accesos realizados por los alumnos en los que han consultado algún recurso 2149
Media de 1,76 recursos consultados por cada acceso de los alumnos. Aproximadamente 2 recursos consultados por cada acceso realizado por los alumnos

Fig. 6. Resumen del uso del CRV durante la experiencia

El número total de alumnos que acceden al CRV no coincide con el total del piloto porque durante la primera semana, por problemas de acceso con los códigos de cada uno, algunos compartían las llaves para poder utilizar el CRV.

Una vez los alumnos entienden la dinámica de funcionamiento de la herramienta, la utilizan para trabajar y estudiar. El número de accesos por alumno evidencian que no sólo han accedido para hacer las actividades propuestas por el profesor.

Recursos más visitados

Título	Formato	Fecha incorpora.	Núm. Visitas	Núm. Usuarios	Relación
Guía rápida del Centro de Recursos	Documento de texto	13-feb	305	31	9,84
Tema 2:Nomenclatura anatómica	Presentación Power Point	16-feb	199	35	5,69
Banda sonora "Carros de fuego"	Archivo de audio	30-ene	182	50	3,64
Entrenamiento psicológico	Archivo de vídeo	24-feb	141	45	3,13
Entrenamiento natural	Archivo de vídeo	24-feb	135	71	1,90
Valores corporales en la actividad física	Documento de texto	02-feb	208	44	4,73
Sistema cardiovascular	Presentación Power Point	23-feb	130	27	4,81
Valores corporales en la actividad física	Documento de texto	02-feb	177	32	5,53
Tema 1: La célula	Presentación Power Point	10-feb	109	29	3,76
Entrenamiento sistemático	Archivo de vídeo	24-feb	106	60	1,77

Fig. 7. Resumen de los recursos más visitados

Estos datos aportan una visión del uso del CRV y de la cantidad de recursos que dispone, en el periodo de tiempo que ha durado el piloto. Cómo podemos ver los recursos más visitados han sido los de texto y los de power point.

Los recursos en formato vídeo han sido menos visitados y el motivo de ello puede estar relacionado con la necesidad de tener instalados plugins específicos en el propio ordenador y, también, con problemas relacionados con el ancho de banda de la red y por tanto con los problemas de accesibilidad a la red desde el ordenador personal fuera de la Universidad.

4.2.1. Valoración del Centro de Recursos Virtual

Los alumnos y los profesores han valorado la herramienta y su uso tras la experiencia. Aun siendo conscientes de que el piloto ha sido muy breve

(desde un punto de vista temporal), podemos destacar que el hecho que hayan diferencias en cuando a la percepción que los alumnos tienen de las TIC y en cuanto a sus competencias TIC, nos indica que la utilización sistemática de una herramienta de estas características nos permitiría, en cualquiera asignatura curricular, conseguir un doble objetivo:

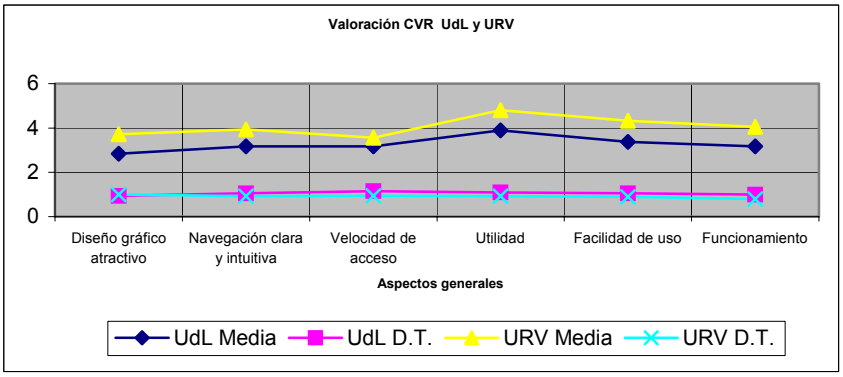
- Trabajar los contenidos específicos de la materia objeto de estudio.
- Facilitar la adquisición de competencias básicas TIC por parte de los alumnos, sin demasiado esfuerzo añadido.

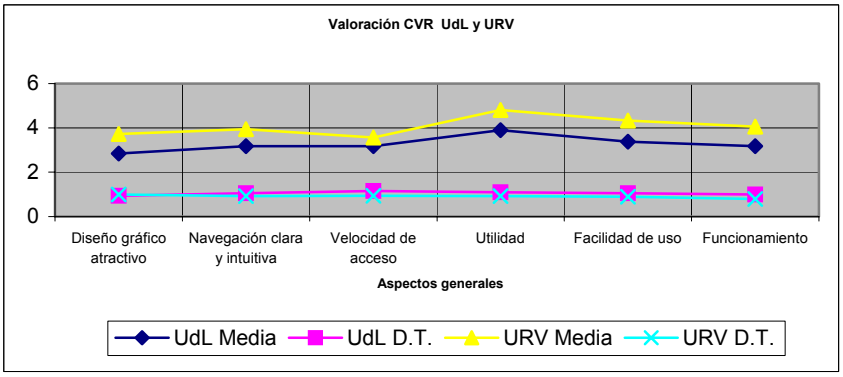
Considerando los datos recogidos en el Cuestionario final en relación a la usabilitat del CRV, podemos destacar que en este primer pilotaje, los alumnos de las dos universidades valoran positivamente el entorno.

Centrándonos en los aspectos generales, la dimensión “Diseño gráfico atractivo” obtiene la puntuación más baja. No obstante, hace falta destacar que en las fases de diseño y desarrollo del CRV se priorizó centrar los esfuerzos en aquellos aspectos que favorecieran la Utilidad, “Facilidad de uso” y “Funcionamiento ”. Aspectos a los que los alumnos otorgan una puntuación más elevada con un promedio global de 4 puntos sobre 6.

En cuanto a la navegación “clara y intuitiva”, los alumnos de la URV la valoran aproximadamente con 4 puntos mientras que los alumnos de la UdL lo hacen con 3. Esta diferencia podría estar relacionada con los años de disponibilidad de ordenador y conexión a internet. Dimensiones en las que se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos.

Finalmente, en relación a la velocidad de acceso, hace falta destacar que este aspecto está directamente relacionado con factores ajenos al propio CRV como por ejemplo: el punto de conexión utilizado por los alumnos en el momento de acceder a internet, el tipo de documento consultado,... No obstante, este hecho quedará solucionado en el momento en que todos los usuarios dispongan de puntos de conexión de banda ancha y en los campus universitarios no sólo haya ordenadores conectados a la red sino, también, redes sin cables y facilidad, por parte de los alumnos, de equipos portátiles además de los de escritorio que facilite la universidad.





En relación a las herramientas y utilidades integradas en el CRV, destacar que en las dos universidades, éstas son valoradas por encima de 3 puntos sobre 6.

Queremos señalar que los valores obtenidos son suficientemente satisfactorios en una experiencia piloto en la que una de las finalidades básicas ha estado testar el funcionamiento, utilidad y estabilidad de la herramienta. Más todavía, cuando las dificultades surgidas en relación a la utilidad "añadir recurso" han estado motivadas, en gran medida, por:

- Cuestiones relacionadas con la infraestructura tecnológica y de conectividad fácilmente solucionables con la progresiva generalización de la banda ancha.
- Peso excesivo de los documentos que se querían añadir. En este punto, ante las primeras dificultades, se indicó a los alumnos que el peso de los archivos que se pueden añadir al CRV ha estado limitado para facilitar su visualización por todos los usuarios, independientemente de la velocidad de conexión de la que dispongan.

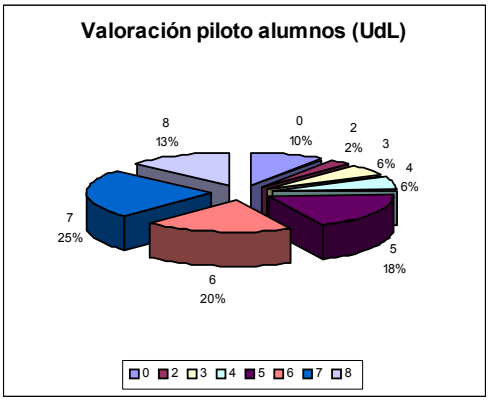
Destacar que la utilidad que obtiene una mejor valoración por parte de los alumnos de las dos universidades ha sido “el Foro”, UdL 3,8 y URV 4,7 sobre 6. Esta puntuación puede estar motivada por el hecho que dos de las cinco actividades desarrolladas se basaban en la utilización del foro y, por otra parte, han estado las dos actividades en las que han participado conjuntamente los alumnos de las dos universidades. Aspecto valorado muy positivamente por todos los alumnos puesto que les ha permitido poder intercambiar opiniones con estudiantes de otras enseñanzas y universidades sobre un tema de interés común.

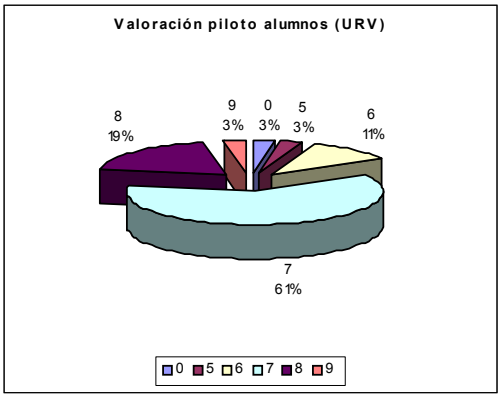
Por otra parte, a partir de las manifestaciones de los alumnos en una encuesta hecha en uno de los foros de discusión se preguntaba si la configuración del CRV permitía un uso ágil. En este sentido hemos obtenido los siguientes resultados sobre 64 respuestas (Cuestionario del forum “valoración del CRV”):

- El 18% que es muy fácil de utilizar.
- El 70% creen que es fácil de utilizar
- El 10% creen que no, que hace falta rectificarlo.

En la valoración general de la experiencia un 24 % de los alumnos de la UdL ha estado por debajo de cinco puntos mientras que un 76 % lo valoran por encima de cinco puntos. La media obtenida es de 5,4 puntos, valor en que ha influido la alta dispersión de las puntuaciones (D.T.= 2,30) . Tenemos que destacar que un 27 % de los alumnos de la UdL valoran la experiencia con 7 puntos sobre 10.

En el caso de los alumnos de la URV un 3 % de los alumnos valoran el piloto por debajo de cinco puntos mientras que un 97 % lo valoran por encima de 5 puntos. La media obtenida es de 5,88 puntos. (D.T.= 1,4) . Destacando que un 61 % de los alumnos de la URV valoran la experiencia con 7 puntos sobre 10.





Considerando ahora la información cualitativa recogida en el Cuestionario final podemos sintetizar los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora del CRV en la siguiente tabla:

Puntos Fuertes	Puntos Débiles
- Facilidad para interactuar con alumnos y profesores de otras universidades. - Generación de una comunidad virtual de usuarios en el ámbito de la Educación Física. - Aplicación centrada en el alumno. - Posibilidad de compartir recursos. - Diferentes puntos de vista en un mismo tema. - Aprendrer a mostrar la información en el CRV y poder valorar el trabajo de los demás. - Evaluación crítica compartida por toda la comunidad.	- Algunos técnicos que dificultan el acceso al entorno. - Dificultades de navegación. - Velocidad de acceso insuficiente. - Dificultades para añadir recursos. - Tiempo de visualización de recursos. - Extensión de los formularios para añadir recursos. - El nivel de contraste de la información.

Propuestas de mejora
- Desarrollar un módulo básico de formación en TIC como herramienta de apoyo a la docencia y el aprendizaje. - Desarrollar un módulo de formación centrado en la utilización de un CVR como herramienta de apoyo a la docencia y al aprendizaje. - Mejora de les infraestructuras tecnológicas. - Revisar el diseño del CRV para facilitar los procesos de añadir y consultar recursos.

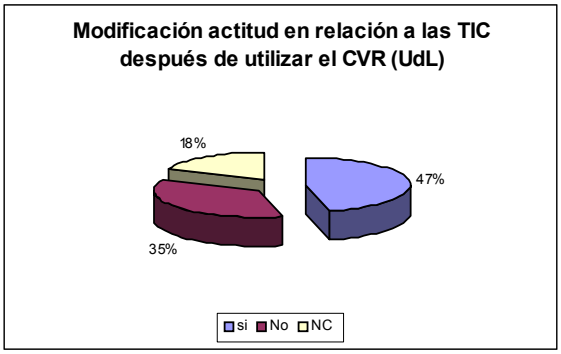
4.3. Integración curricular del CRV en las dos asignaturas.

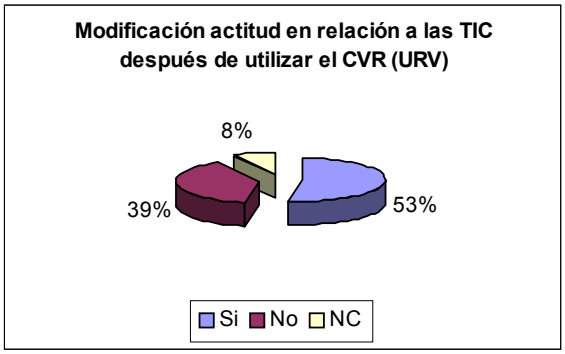
Los principales cambios, respecto a la programación del curso anterior, que ha provocado el uso del CRV desde el punto de vista curricular y metodológico en las dos asignaturas, elementos que han provocado una verdadera innovación en el conjunto del proceso docente en las dos materias y en sus programas.

	Principales innovaciones docentes
Contenidos	- Incorporación de nuevos contenidos - Gran profundización en algunos contenidos - Adaptación de los contenidos a los intereses de los alumnos - Disminución del tiempo de trabajo en clase en algunos contenidos
Objetivos	- Definición de nuevos Objetivos de carácter actitudinal - Definición de nuevos Objetivos en relación a las TIC - Mayor presencia de Objetivos de carácter procedimental - Incidencia en el trabajo colaborativo - Objetivos basados en los intereses de los alumnos
Actividades	- Más centradas en el uso de las TIC - Dos son compartidas con alumnos de Lérida - Todas son en grupo - Incorporación de actividades de investigación - Adaptadas al ritmo de trabajo del alumno - Planteadas a partir de una situación o problema - El alumno asume compromisos
Estrategias	- Basadas en el trabajo en grupo - Nuevos roles del profesor - Nuevos roles de los alumnos - Mayor iniciativa del alumno
Evaluación	- Continua durante el proceso - Fundamentalmente de carácter práctico - Equilibra la teoría con la práctica
Recursos	- Incorporación en formato electrónico - Aportados por el profesor y los alumnos - Multimedia - Disponibles en red - Mayor utilización del correo electrónico en la relación profesor – alumno

4.4. El CRV y el desarrollo de competencias básicas en TIC

En relación a las actitudes de los alumnos en relación a las TIC después de participar en el piloto. Destacar que se ha producido un cambio de actitud en el 50% de los alumnos.





El desarrollo de actitudes positivas en relación a las TIC es uno de los elementos clave para la optimización de las potencialidades de las TIC por lo general y, del CRV en particular, en relación a la potenciación del autoaprendizaje de los alumnos. Por este hecho, estos primeros resultados podemos considerarlos muy positivos si tenemos en cuenta que, como se desprende de la información cualitativa recogida tanto en el Cuestionario final como en los diarios de los alumnos, éstos manifiestan una actitud mucho más favorable y receptiva hacia las TIC que antes de empezar la experiencia.

El desarrollo de actitudes positivas hacia las TIC es el primer paso para conseguir el dominio y la percepción de utilidad de la tecnología en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que el piloto no ha durado más de seis semanas, podemos apreciar una mejora en la mayoría de las herramientas y utilidades analizadas, especialmente en aquellas que se han trabajado en grupo, autoformación y foros.

6. Bibliografia

Adell, J. (1998): *Redes y Educación*. En De Pablos, J.; Jiménez, J. (Coords.) (1998): *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación.* Cedecs Psicopedagogía. 177-212. Barcelona.

Bates, A. W. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.* Barcelona: Gedisa.

Duart, j. M. y Sangrá, a. (2000). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior*. En Duart, J. M. y Sangrá, A.: Aprender en la virtualidad. Gedisa. Barcelona.

Gisbert, M. (2000): *El Profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. En Cabero, J. et al.: *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa.* 315-330. Sevilla. Kronos.

Gisbert, M. (2001): *Nuevos roles para el profesorado en entornos digitales*. En Salinas, J. y Batista, A. (Coord.): *Didáctica y Tecnología Educativa para una Universidad en un Mundo Digital.* 65-85. Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias de la Educación.

Hanna, D. E. (ed.) (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital.* Barcelona. Octaedro. Ediciones Universitarias de Barcelona.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.

Lleixà, T. (2003): *Educación física hoy*. Barcelona: ICE-Horsori.

Latorre, A.; del rincón, D. y arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Edicions. 62.

Lutfi, T; gisbert, M. y fandos, M. (2001): *El Ciberprofesor, formador en la aldea global*. En Junta de Extremadura: *Las Ciencias Sociales en Internet*. Col. Materiales Curriculares. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. 59-78.

Mcluhan, M. (1995): *La Aldea global transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa. 3ª Edición.

Sales, A. Y ADELL, J. (1999): *Enseñanza on-line: elementos para la definición del rol del profesor.* En Cabero, J. et al.: *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. 351-372.. Sevilla. Kronos.

Salinas, J. (1998): *Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: Las redes como herramientas para la formación.* En Cebrian, M. et al.: *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. 54-64. Málaga. ICE/UMA.

"ESTUDIO DE LAS CREENCIAS QUE SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA POSEEN LOS FUTUROS MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA"

María José Latorre Medina

RESUMEN

Con esta investigación pretendemos conocer y resumir el universo de creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros docentes de la Universidad de Granada que no han vivido aún esta experiencia tan significada en los colegios. En concreto, queremos constatar si el amplio abanico de creencias que sobre este componente formativo exhiben los aprendices de profesor puede reducirse a un número finito de factores que las representen de manera comprensiva. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos (análisis factorial), que han sido recogidos mediante un inventario de creencias, construido *ad hoc*, ponen de manifiesto la existencia de siete conglomerados que nos facilitan su comprensión. Se confirma, por tanto, la hipótesis de investigación declarada al principio del estudio.

SUMMARY

This research seeks to know and to summarize the universe of beliefs that students teacher of the University of Granada have on the university practical teaching, before carrying out the practicum. In short, we want to verify if the wide range of beliefs that students teacher exhibits on this formative component can decrease to a finite number of factors that represent them in an understanding way. The results obtained through statistical processing applied to the data (factorial analysis) gained through inventory of beliefs, made ad hoc, show the existence of seven factors that facilitate us their understanding. Therefore, the hypothesis of investigation declared at the beginning of the study is confirmed.

1. INTRODUCCIÓN

"Abordar la complejidad de las creencias de los futuros maestros y de sus experiencias (de prácticum) dentro de la formación docente es un tema que

requiere de una serie de estudios y el uso de múltiples métodos e instrumentos de recogida de información" (Nettle, 1998, 200).

En nuestra investigación partimos de la base de que los futuros maestros se asoman a cualquier dominio científico, entre ellos, el de la formación práctica universitaria (prácticum), con un lote de conocimientos previos y de creencias que influyen en la construcción de sus nuevos aprendizajes (Martin, 2004; Shkedi y Laron, 2004). Al igual que el resto de aprendices, los estudiantes de profesorado poseen marcos interpretativos que traen y aportan a cualquier situación de aprendizaje (Villar, 1998). Cochran-Smith y Lytle (2003) refieren en su estudio que los futuros maestros, al igual que los docentes noveles y los experimentados, traen consigo unos conocimientos y una experiencia previos a todas las situaciones nuevas de aprendizaje. Y, sin duda, el prácticum o las experiencias de enseñanza práctica son una de ellas.

1.1. Las creencias educativas de los futuros docentes como campo de investigación

Si bien es cierto que la experiencia tiene un papel decisivo en el aprendizaje de la enseñanza del futuro maestro (Johnston, 1994a), también lo es que las creencias que posee al respecto juegan un papel clave en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000), *"porque le ayudan a percibir información nueva, a procesarla y actuar en función de ella"* (De Vicente, 2000b, 931).

Pese a ello, la naturaleza de las creencias de los futuros maestros acerca de la enseñanza, de los alumnos, de las escuelas y de la materia, así como la influencia de estas creencias sobre su práctica ha sido un territorio relativamente inexplorado en la investigación sobre enseñanza. No obstante, hoy día sabemos, gracias a los excelentes trabajos realizados por algunos investigadores (Nespor, 1985, 1987; Feiman-Nemser y Buchmann, 1985a) que las creencias que poseen los aprendices de profesor acerca de la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan acerca de la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases.

De igual modo, encontramos en la literatura diversos autores que se han esforzado por estudiar y delimitar los rasgos fundamentales que poseen estas creencias (Thompson, 1992; Marrero, 1993; Patrick y Pintrich, 2001; De Vicente, 2004). En concreto, De Vicente (2004) nos pone en conocimiento de las características distintivas que poseen dichos constructos: a) su resistencia depende de la seguridad que una persona tiene de que un objeto posee cierto atributo, hasta el punto de que llega a ser difícil, si no imposible, cambiarlas; b) unas proceden de la observación personal, otras de las inferencias realizadas en torno a esas observaciones y otras de fuentes externas al individuo; y c) se reúnen entre sí formando

redes o sistemas difíciles de cambiar, que forman parte, a su vez, de otros sistemas más amplios y generales. De ahí que la persistencia y el poder de las creencias de los futuros maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje no sean noticia nueva para los formadores de profesores. Ya hace tiempo que Feiman-Nemser y Buchmann (1985a) examinaron empíricamente la influencia que ejercían estas creencias, señalando la necesidad de desarrollar en los estudiantes la habilidad para examinarlas y ponerlas a prueba. *"Sin ayuda en el examen de las creencias y asunciones actuales, los candidatos para profesor es probable que mantengan creencias convencionales e incorporen nueva información o experiencias extrañas a viejas estructuras"* (Feiman-Nemser y Buchmann, 1985a, 29).

Más recientemente, Grossman, Wilson y Shulman (2005) dan un paso más relevándonos que las creencias acerca de la materia que poseen los aprendices de profesor son tan poderosas e influyentes en su enseñanza como las creencias referidas anteriormente. En el estudio emprendido al respecto, las autoras perfilan las creencias acerca de la materia como una de las cuatro dimensiones sobresalientes que, junto al conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico, conforman el 'conocimiento de la materia para la enseñanza' que poseen los maestros, aquellos profesionales de 'sustancia', como retratan las autoras. Precisamente, es su interés por estudiar el tipo de conocimiento necesario para la enseñanza, el que lleva a las autoras a investigar algunas de las creencias docentes, pues parece ser que la mayoría de los profesores tratan sus creencias como conocimiento. De entrada, y sin ánimo de estudiar las creencias *per se,* tratan de separar con claridad conocimiento y creencias acerca de la materia, aún sabiendo que la distinción es bastante confusa.

A este respecto, nos distinguen creencias de conocimiento en dos formas: por un lado, las creencias dependen mucho más de las evaluaciones afectiva y personal. Esto es, las creencias de los profesores acerca de la materia dependerán más de la evidencia que es considerablemente afectiva o subjetiva más que objetiva. Por otro lado, las creencias son más discutibles que el conocimiento. Si el conocimiento depende de la reunión de criterios tales como los cánones de evidencia que discutimos como parte del conocimiento sintáctico del profesor, las creencias del profesor se justifican o mantienen a menudo por razones que no satisfacen aquellos criterios o siguen aquellos cánones y, por lo tanto, están más abiertas a debate.

Para mostrarnos las implicaciones importantes que en la enseñanza tienen o pueden tener las creencias acerca de la materia de los futuros maestros, Grossman, Wilson y Shulman (2005), nos dan a conocer dos tipos de creencias que poseen los profesores novicios. Un primer tipo está relacionado con el 'contenido' que enseñan. Parece ser que estas creencias acerca del contenido de la disciplina influyen las elecciones acerca de lo que es importante incluir en su currículum, es decir, tanto en lo que eligen

enseñar cuanto en cómo eligen enseñarlo. Y un segundo tipo de creencia que parece relevante para el conocimiento de la materia de los profesores es el que llaman una 'orientación' hacia la materia, es decir, sus concepciones de lo que es importante conocer y cómo se conoce. En esta ocasión, cabe citar el ejemplo que las autoras nos presentan como fruto de un trabajo de investigación anterior (Grossman, 1987c), donde, analizando este tipo de creencias en profesores novicios de inglés, se constata que, efectivamente, los docentes difieren en sus orientaciones hacia la literatura inglesa. Y nos muestran dos casos: uno, una profesora novel de inglés, Colleen, que creía que el texto era central para el análisis crítico literario; las interpretaciones tenían que estar arraigadas en la evidencia del texto; el otro, Martha, otra profesora que creía que la respuesta subjetiva del lector a un trabajo era el lugar para la interpretación. Representando, en alguna extensión, las diferentes concepciones de la interpretación en la literatura y reflejando las estructuras sustantivas en competencia, demuestran que las diferencias en las orientaciones de estas dos docentes se corresponden con las diferencias en la literatura que eligen enseñar, así como en sus metas para la instrucción y en sus elecciones de actividades y tareas.

Lo importante del trabajo anterior no es la distinción en sí que las autoras nos proporcionan, sino el haber optado por separar ambos constructos para acentuar la importancia de considerar las creencias y el conocimiento previo que los futuros maestros traen consigo a los programas de formación inicial, dada la naturaleza que poseen -son fuertes y resistentes al cambio- y la enorme influencia que ejercen en la práctica de la enseñanza. Idea que ha sido puesta de manifiesto profusamente en las últimas décadas (Wubbels, 1992; Borko y Putnam, 1996; Patrick y Pintrich, 2001; Chan y Elliot, 2004).

Si como decíamos al principio, las creencias juegan un papel clave en el proceso de convertirse en profesor, resulta incuestionable que los formadores de maestros brinden oportunidades a los estudiantes de profesorado para que identifiquen y examinen las creencias que poseen sobre la enseñanza. Y parece ser, tal como se desprende de la literatura científica, que un momento clave para identificar y reestructurar las nociones y creencias erróneas acerca de la enseñanza y para modificar conductas y adquirir otras nuevas, es el prácticum. Según Putnam y Borko (2000), es durante este período, en esos escenarios escolares reales, donde los futuros maestros, como docentes noveles, sin experiencia, *"tienen la oportunidad de realizar efectivamente sus creencias y conocimientos pedagógicos (…)"* (272). Ahora es el contexto escolar el que dice ejercer cierta influencia en las concepciones e ideas previas que los estudiantes traen consigo.

Por nuestra parte, entendemos que el prácticum se presenta como una etapa valiosa para que los formadores de profesores, concretamente, tutores de colegios y supervisores de Universidad, ayuden a los futuros docentes a reconocer las influencias que aquellas creencias tienen o pueden tener sobre lo que aprenden y lo que enseñan.

1.2. Propósito de la investigación

Con nuestra investigación pretendemos conocer y resumir el amplio universo de creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada que no han vivido aún esta experiencia tan significada en los colegios.

1.3. Hipótesis de la investigación

La hipótesis general de la investigación que ha guiado nuestro estudio es la siguiente:

1. Las creencias sobre la enseñanza práctica que poseen los futuros maestros, previo a su inmersión en los escenarios de prácticum, pueden reducirse a un número finito de factores que las representen de manera comprensiva.

2. METODOLOGÍA

Para confirmar, o por el contrario, rechazar la hipótesis declarada anteriormente hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Etxeberria y Tejedor, 2005), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests estadísticos (Pardo y Ruiz, 2002).

Muestra

La muestra del estudio ha estado constituida por un total de 408 estudiantes de profesorado de tercer curso de las diferentes especialidades de la carrera docente de la Universidad de Granada que aún no habían realizado el prácticum. Más concretamente, como se puede visualizar en el Gráfico 1, 72 de estos aprendices cursan Educación Infantil, 85 estudian Educación Primaria, 48 son de Educación Física, 34 de Audición y Lenguaje, 37 de Educación Especial, 43 de Lengua Extranjera y 31 de Educación Musical. Cabe destacar que el 80,0% son mujeres. Más del 65,0% eligieron Magisterio como carrera principal durante el proceso de acceso a la Universidad (67,4%). Y una vez admitidos en la Diplomatura para emprender estudios universitarios, mayor es aún el porcentaje de encuestados que esbozan haber elegido la especialidad de Maestro que estudian en la actualidad en primera opción (85,8%). Tan sólo un 14,2% afirman estar cursando una especialidad diferente a la que en su día eligieron de forma preferente al entrar en la carrera. Este último dato podía traducirse en un cierto grado de frustración que incidiera negativamente en la valoración efectuada de sus estudios. Sin embargo, el elevado porcentaje de aprendices que manifiestan encontrarse satisfechos con la especialidad

que realizan (95,3%), refuta totalmente la observación comentada anteriormente.

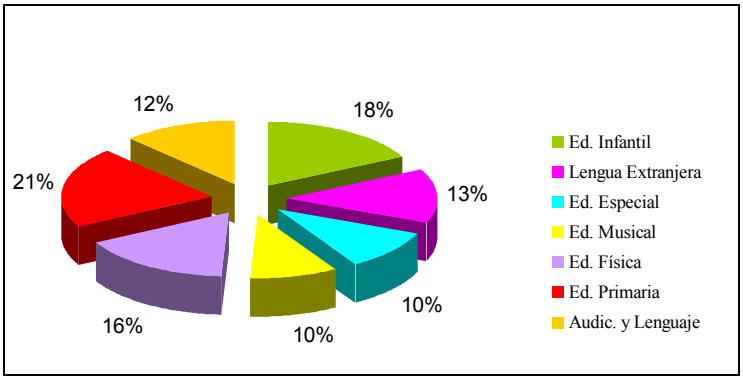


Gráfico 1. Distribución de la muestra de investigación por especialidades

Instrumento de recogida de datos

Revisando la literatura científica y de investigación sobre la formación práctica de los maestros, procedimos a la construcción de un inventario de creencias para la recogida de los datos. El inventario diseñado, que titulamos *"Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica",* consta de un total de 98 ítems distribuidos de forma aleatoria en torno a cuatro amplias dimensiones que guardan relación con: 1) Concepción del prácticum; 2) Desarrollo del prácticum; 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros; y 4) Relación teoría-práctica durante el prácticum.

En cuanto al tipo de escala utilizado, elegimos la escala Likert con cuatro alternativas de respuesta para que los futuros maestros nos expresaran su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el inventario: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. Y respecto al proceso de elaboración, en especial, en la redacción y disposición de los ítems que conforman el inventario, decir, en términos generales, que seguimos las recomendaciones que autores como Wolf (1992), Buendía (1994), Aguirre (1995) y Bell (2002), entre otros, proporcionan a los investigadores para *"lograr un inventario bien hecho"* (Wolf, 1992, 1003) y evitar o hacer frente a algunos de los problemas que en esta ardua tarea pudieran planteársenos, tomando las decisiones oportunas en cada caso.

Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento, nos apoyamos en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) α de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy

elevados (iguales o superiores a 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

Análisis de los datos

Los datos recabados mediante el inventario de creencias han sido sometidos a un análisis factorial, que es una de las técnicas multivariadas descriptivas de reducción de datos que con más frecuencia vienen utilizando los investigadores (Catena, Ramos y Trujillo, 2003). Exactamente, hemos llevado a cabo una extracción de componentes principales y una rotación ortogonal, en concreto, la rotación Varimax de Kaiser (Pardo y Ruiz, 2002). Para ello, hemos recurrido al paquete estadístico de ordenador SPSS, versión 12.00 para Windows.

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis factorial realizado ponen de manifiesto la existencia de siete factores. En la tabla siguiente recogemos el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores resultantes, junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada.

FACTORES	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	7,938	7,938
II	6,727	14,665
III	6,626	21,291
IV	3,316	24,607
V	3,044	27,651
VI	2,930	30,581
VII	2,610	33,191

Tabla 1. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada

Tras establecer los ítems componentes de cada factor, describimos cada uno de ellos, indicando el grado de saturación que cada ítem ha alcanzado dentro de cada uno de los conglomerados. Hemos de señalar que se han

considerado únicamente aquellos ítems cuyas saturaciones son iguales o superiores a 0,40. Los factores han sido nombrados de la siguiente manera:

FACTOR I: '**Componente reflexivo de las prácticas'**

FACTOR II: '**Utilidad del prácticum'**

FACTOR III: '**Adquisición de competencias profesionales**'

FACTOR IV: '**Relación teoría-práctica'**

FACTOR V: '**Beneficios del período de formación práctica'**

FACTOR VI: '**Preocupaciones profesionales'**

FACTOR VII: '**Inconvenientes del prácticum'**

A continuación, procedemos a explicar cada uno de ellos.

FACTOR I: "COMPONENTE REFLEXIVO DE LAS PRÁCTICAS"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
85	El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	0,604
86	En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	0,561
64	El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final	0,542
63	El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	0,538
87	El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	0,534
79	La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	0,525
74	El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	0,506
91	El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la	0,485

	práctica durante la realización del prácticum	
66	El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	0,483
82	El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	0,483
49	Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	0,469
70	El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	0,468
43	El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	0,451
60	Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	0,442
44	El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	0,439
75	El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	0,439
77	El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	0,438
11	El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	0,433
30	Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	0,421
21	La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	0,403
89	El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	0,403
47	La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	0,401

Titulamos a este primer factor COMPONENTE REFLEXIVO DE LAS PRÁCTICAS por cuanto recoge un conglomerado de variables que guardan relación con la reflexión, bien como ejercicio, como actividad, como proceso a desarrollar durante el prácticum, bien como herramienta formativa para el aprendizaje de la enseñanza. Se distinguen, por tanto, dos conjuntos de variables. Por un lado, el grupo constituido por los ítems nº 85, 86, 87, 79, 74, 91, 66, 82, 49, 70, 44, 30, 21 y 89, que se refieren directamente o indirectamente a procesos reflexivos. Por otro, el grupo que conforman las variables nº 64, 63, 43, 60, 75, 77, 11 y 47, que aluden a instrumentos o herramientas para la reflexión durante/tras las prácticas. El hecho de que sea este primer factor el que mayor cantidad de varianza explique y aglutine mayor número de ítems nos da una idea del grado de conciencia, primero, y del nivel de importancia, después, que los futuros maestros que aún no han vivido la experiencia de prácticum atribuyen a la reflexión en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas (Pérez García, 2001; Marhuenda, 2001; Pérez Gómez, 1999). La creencia, hoy día sabemos que errónea, de que sólo se aprende a través de la experiencia, 'haciendo', 'interviniendo', se pone así en entredicho por los propios estudiantes. Parecen ser conscientes, afortunadamente, de que más que haciendo, se aprende analizando y reflexionando sobre lo que se hace (González Sanmamed, 2001). Sólo en esa especie de *"diálogo con el tú meditativo"* (Villar, 1998, 270), el futuro maestro podrá ser consciente de cómo y por qué hace las cosas, de otras posibles alternativas… que es el primer paso para llegar a ser profesor. Marcelo (1998) ha dicho que *"aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás"* (247). Haciendo de la reflexión una parte inherente al proceso de aprender a enseñar se conseguirá llevar a cabo una enseñanza eficaz, consciente y personal.

Dentro del primer conglomerado de variables que integran este factor, nos percatamos, en primer lugar, de una serie de ítems que aluden directamente a procesos reflexivos (variables nº 87, 74, 82, 44 y 30). En ellos se nos presenta al estudiante de Magisterio como indagador reflexivo, crítico e investigador durante las prácticas, que analiza las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro. Altava y Gallardo (2003) consideran que cuando el docente *"reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico"* (139). Y siguiendo a De Vicente (1995) sabemos que *"los mejores profesores son investigadores en su propia práctica, capaces de reflexionar sobre ella"* (8). Se aduce así que la experiencia de prácticum debe ayudarles a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros; a analizar la práctica profesional de otros docentes expertos a través de observaciones, grabaciones u otros medios; a iniciarse en la toma de notas de campo y en la elaboración de narraciones de las situaciones observadas en el aula… En la investigación llevada a cabo por López y Romero (2004) se confirma asimismo que éstas son algunas de las necesidades sentidas

por los futuros maestros acerca del prácticum: por un lado, perciben que es necesario el observar las actuaciones de expertos y el analizarlas después con el supervisor de la Facultad; por otro, que es perentorio que los estudiantes se observen mutuamente y reflexionen críticamente sobre lo observado de cara a la mejora de su aprendizaje profesional durante el prácticum. Y, en segundo lugar, encontramos aquellos otros ítems que se refieren indirectamente a procesos reflexivos (los nº 86, 79, 66, 77, 70, 21 y 89). Tales como los que acontecen en los seminarios de prácticas como lugar de debate y de reflexión colectiva entre los propios estudiantes y entre éstos y el supervisor de la Universidad, quien aprovechará estos encuentros para ayudarles a profundizar en temas específicos y solucionar los problemas que se les planteen durante este período, y llevará un seguimiento cercano del trabajo realizado por cada estudiante en prácticas, proporcionándoles un adecuado feedback sobre su proceso de aprendizaje práctico. Sin duda alguna, la implicación en tales procesos reflexivos durante el prácticum contribuirá a que el futuro maestro vea la enseñanza como una práctica reflexiva pero también como una práctica colaborativa. Prácticas cuyo propósito principal será el de suscitar buenos hábitos de pensamiento en los aprendices de profesor.

El resto de variables que conforman el factor (nº 85, 64, 63, 49, 43, 91, 60, 75, 77, 11 y 47) nos presentan instrumentos adecuados para la reflexión. Esto es, una serie de herramientas a través de las cuales los futuros maestros pueden ejercitar o poner en práctica habilidades reflexivas durante el prácticum (Pérez García, 2001) como son, por ejemplo, la elaboración del diario de prácticas, la realización del proyecto personal de prácticum, la redacción de la memoria final, el análisis de casos, el apoyo y guía proporcionado por el tutor del colegio, etc. Sabemos que, durante la experiencia de prácticum, los futuros maestros precisan del apoyo y la ayuda de los tutores y supervisores; *"apoyo para que reflexionen sobre esa experiencia",* afirma De Vicente (1995, 4); ayudas tanto a nivel personal como profesional, que les faciliten el tránsito entre los dos mundos, el de la teoría (Universidad) y el de la práctica (escuela) y les favorezca la emergencia de su propia personalidad profesional (González Sanmamed, 1999). Resumiendo, la práctica de la reflexión, a través de estos recursos, ayudará a los estudiantes a articular sus visiones acerca de lo que es un buen ejercicio profesional; a establecer ese equilibrio necesario entre la teoría y la práctica, esto es, entre el conocimiento teórico adquirido en la Universidad con aquél que se genera desde la práctica, salvando así las distancias que tradicionalmente han persistido en las propuestas de formación inicial de docentes (De Vicente, 1995)…. Quizás lo más importante, les ayudará a analizar críticamente y redefinir o reelaborar sus creencias y concepciones –algunas de ellas erróneas- sobre la enseñanza. En definitiva, *"si la formación inicial genera la capacidad de reflexión en los futuros profesores (…) se estaría dotando a los docentes de instrumentos formativos potentes"* (González Sanmamed, 1995, 33). La práctica reflexiva

se proclama así como principio de la acción docente y como elemento clave en la formación inicial de maestros (Altava y Gallardo, 2003).

FACTOR II: "UTILIDAD DEL PRÁCTICUM"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
14	El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	0,621
23.1	Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	0,578
6	El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0,557
10	Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	0,555
13	El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	0,532
12	La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	0,508
97	Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	0,499
23.3	Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0,492
23.2	Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a desarrollar competencias participando en experiencias concretas	0,481
5	En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	0,465
19	La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	0,458
3	El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	0,455
7	A través de la intervención en el aula se alcanza	0,446

	el aprendizaje de la función docente	
4	El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	0,445
8	El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	0,436
36	Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	0,427
35	La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	0,400

Este segundo factor recoge aquellas variables centradas en señalar el sentido formativo del prácticum y, por lo tanto, su utilidad y valor para los futuros docentes. En primer lugar, el conjunto de variables formado por los ítems nº 23.1, 23.2 y 23.3 nos confirman la utilidad del prácticum para aprender a aplicar el conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza (Ryan, Toohey y Hughes, 1996), a incrementar el repertorio de intuiciones desde la práctica (De Vicente, 2004) y a desarrollar competencias participando en experiencias concretas (Daresh, 1990). En segundo lugar, el conjunto de variables compuesto por los ítems nº 97, 12, 19, 36, 3, 5, 4, 14, 10 y 35, nos revela el valor que los futuros maestros conceden al prácticum para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales (Zabalza y Cid, 1998); para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la enseñanza e iniciarse así en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia; para aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza (Zabalza, 1996; González Sanmamed, 2001); para aprender la cultura propia de la profesión (Pereda, 2001); en definitiva, para ir construyendo ese tipo de conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza que es propio e idiosincrásico de los maestros. Como bien nos informan Fernández y Molina (1995), es durante la experiencia de prácticum cuando el futuro maestro tiene la oportunidad de *"extraer una valiosa información de la práctica que analizada y sistematizada va a incorporarse a su conocimiento de la profesión"* (49). Por su parte, De Vicente (1995) señala que es durante esta experiencia, al reflexionar sobre las acciones de enseñanza, cuando se desarrolla esa clase de conocimiento teórico derivado inductivamente de la práctica o lo que se ha dado en llamar también 'sabiduría de la práctica'. Por todo ello, se apunta que el prácticum, ese contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza, favorece la autonomía y el crecimiento profesional de los futuros maestros, siendo una etapa decisiva para 'aprender a enseñar', tal y como explicitan las variables 7 y 13. Resulta lógico, por tanto, el papel

decisivo que atribuyen a la escuela, como contexto formativo donde transcurre esta experiencia, en su formación como docentes. Finalmente, dos variables (nº 8 y 35) dan fe de algunas de las expectativas que, en relación con la utilidad del prácticum, poseen los futuros maestros: por un lado, que las prácticas deberían ayudarles a hacer las conexiones necesarias entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional. Por otro lado, que deberían ayudarles a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula. López y Romero (2004), a la luz de los resultados obtenidos en una de sus investigaciones, revelan que, efectivamente, las expectativas de los estudiantes cuando se acercan al prácticum son introducirse en la profesión para ganar sabiduría práctica, habilidades interpersonales y sociales y competencia profesional. Parecen tener claro que *"la práctica es una fuente esencial en la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades para la enseñanza"* (De Vicente, 1995, 7). Por todo lo expuesto, el nombre que damos a este factor es UTILIDAD DEL PRÁCTICUM. Cabe decir, no obstante, que sólo en la medida en que este período favorezca el aprendizaje de estos nuevos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la función docente, y, además, haga posible el desarrollo de la *'meta-competencia'* (Zabalza, 1996), esto es, que los futuros maestros adquieran la capacidad de *"analizar y valorar el propio trabajo y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean precisos"* (269), sólo en la medida en que ésto se fomente, decimos, se estará amplificando el sentido formativo de esta experiencia.

FACTOR III: "ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
55	El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	0,589
53	El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	0,585
50	El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	0,566
39	Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	0,560
54	El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	0,550
46	El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	0,545

38	Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	0,525
52	El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	0,493
33	Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	0,488
37	El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	0,477
48	El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	0,470
88	El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	0,436
34	Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	0,435
45	Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	0,427
58.6	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es evaluar el trabajo del alumno	0,414

En estos momentos actuales de convergencia europea, la idea del prácticum como el camino que los futuros maestros han de recorrer para adquirir, desarrollar y/o potenciar las competencias personales y profesionales que les serán necesarias para ejercer efectivamente su profesión ha cobrado una gran relevancia. Autores como Zabalza (2001), González Sanmamed (2001), Fernández, Malvar y Vázquez (2001), Cid y Ocampo (2001), entre otros muchos, han abordado el estudio del prácticum bajo este nuevo prisma. En concreto, los últimos autores sostienen que este período va a posibilitar el contacto del estudiante con la realidad educativa y su inicio en las complejas competencias de la docencia. Los propios aprendices de profesor esperan que así sea, es decir, que el prácticum les introduzca en la profesión en la que habrán de demostrar competencias profesionales: conocimientos, habilidades y valores (López y Romero, 2004).

En este sentido, nominamos al factor ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES por cuanto aglutina un conjunto de variables relativas al conocimiento práctico -'saber hacer'- que han de poseer los docentes, esto es, las habilidades, destrezas, actitudes y demás disposiciones necesarias para la enseñanza (Perrenoud, 2004), y, que en este caso, se espera que aprendan o desarrollen los futuros maestros durante el prácticum. En concreto, el conjunto formado por las variables nº 39, 54, 38, 52, 33, 37, 48, 88 y 58.6 dan fe de ello. Se nos revela así que, en el transcurso de este período, tendrán que aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase; que aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos, es decir, deberán adquirir la capacidad de transformar el conocimiento de la materia en algo asequible a los estudiantes, de transformar el conocimiento per se en 'conocimiento didáctico del contenido' (Calderhead y Millar, 1985; Shulman, 1987; Wilson y otros, 1987), un conocimiento que permite a los maestros hacer las ideas accesibles a los otros. De Vicente (2002) afirma que es *"la habilidad de saber en cada momento lo que los alumnos conocen y creen sobre un tópico determinado y cómo es posible que las nuevas ideas prendan con fuerza en las mentes de los aprendices"* (391). Grossman, Wilson y Shulman (1989) advierten, no obstante, de la dificultad que representa para los estudiantes el transformar el conocimiento teórico que llevan consigo a las prácticas en conocimiento didáctico del contenido, especialmente, porque esta tarea requiere poseer un conocimiento adecuado de los niños, de su aprendizaje, del currículo y del contexto, de las metas y los objetivos y de la pedagogía, y, parece ser, que los futuros maestros llegan a las prácticas de enseñanza con un escaso y a veces inadecuado conocimiento acerca de todo ello, de los alumnos, de los procedimientos que han de seguir en la clase… Además, el estudiante en prácticas deberá aprender la habilidad para tomar decisiones (Castelló y Monereo, 2001); para buscar soluciones a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas; para mantener una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos que estén a su cargo; a quienes deberá aprender a motivar, a estimular su intelecto y a evaluar. Este último aspecto, el de la 'evaluación' (evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos, por ejemplo), es un tema que les preocupa y crea inquietud profesional. La variable nº 58.6, con una carga de 0,414, ratifica lo que decimos. La adquisición de todo ello permitirá al futuro maestro desarrollar su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa (De la Torre, 2004).

Como vemos, son variadas 'competencias profesionales propias de la etapa de prácticum', esto es, que se aprehenden o desarrollan durante esta experiencia (Zabalza, 2001) y cuyo aprendizaje va a capacitar al futuro maestro para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias. En esta ocasión, es el conjunto formado por las variables nº 55, 53, 50, 46, 34 y 45 quienes nos informan acerca de ello. Entre otras tareas que los estudiantes en prácticas tendrán que realizar, las variables recogen las que

hacen referencia, por un lado, al trabajo colaborativo con los alumnos, en concreto, que han de aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo con los niños y utilizar con ellos métodos de trabajos en equipo; por otro lado, a su implicación en todo el proceso educativo, es decir, que deben participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo; y, por otro lado, al contenido de su enseñanza, en concreto, que deben enseñar comportamientos autónomos y reflexivos y actitudes y valores a los alumnos. Diferentes tareas de enseñanza, cuyo desarrollo, al fin y al cabo, dependerá o estará guiado por las creencias que el futuro maestro tenga acerca de la misma. Sola (1999) entiende que son las creencias de los maestros las que condicionan sus estilos docentes. El ítem nº 45, con una carga de 0,427, confirma en buena medida lo que decimos: *"Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula'.*

Las prácticas de enseñanza plantean siempre un reto personal y profesional a los futuros maestros (Zabalza, 1996). Para afrontar con éxito esta situación, que en principio es notablemente novedosa para los estudiantes, no basta con que posean los recursos cognitivos (conocimientos) necesarios para enseñar, sino también las habilidades prácticas, destrezas, actitudes y demás disposiciones (competencias) que les permitan ponerlos en marcha -tomar decisiones y actuar, *"pensar y funcionar"* (Eraut, 2000)- en las situaciones reales del aula. De ahí la importancia de este factor.

FACTOR IV: "RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
26	Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	0,629
17	Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	0,532
98.4	En la formación práctica del aprendiz de profesor existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	0,519
15	La formación teórica recibida en la Facultad es importante para aprender a enseñar	0,490
94	Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	0,424
71	La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	0,416

Este cuarto factor recoge, por un lado, aquellas variables -las nº 26, 15, 94 y 71- que informan de las visiones que los futuros maestros tienen sobre la teoría y cómo ésta puede incidir en el aprendizaje de la enseñanza durante el prácticum. Sin haber vivido aún esta experiencia tan significada, los estudiantes consideran que las prácticas de enseñanza no son más que una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad; entienden que las teorías educativas, aprendidas durante la carrera, proporcionan una guía segura para la práctica de la enseñanza, y, aún más, que la formación teórica recibida en la Universidad es importante para aprender a enseñar. Parece ser conscientes de que las teorías sirven de marco de referencia para comprender la práctica de la enseñanza (Altava y Gallardo, 2003). Resulta lógico, entonces, que concedan un papel importante a la Universidad en su preparación profesional como docentes. Según Elbaz (1981, 1983), el tipo de posicionamiento de los aprendices respecto al conocimiento teórico determinará las teorías a las que concederán valor y el modo como tratarán de utilizarlas en la práctica de la enseñanza. Como vemos, los futuros maestros mantienen, en principio (antes de cursar el prácticum), una postura de aceptación hacia la teoría, considerándola importante para su proceso de aprender a enseñar durante las prácticas. Tal como confirman los resultados de la investigación realizada por González (1995b), los futuros maestros *"no rechazan por sistema la teoría, sino que son conscientes de las aportaciones desde los diversos ámbitos"* (33), el de la teoría y la práctica, para aprender a enseñar. Más adelante comprobaremos si su estancia en los colegios les hace reconsiderar esta postura inicial. Por otro lado, el par formado por las variables nº 17 y 98.4 parecen ir un poco más lejos al señalar la necesidad de este conocimiento teórico pero también de un conocimiento práctico para el aprendizaje de la enseñanza. En concreto, se alude a la estrecha relación que ha de existir entre las dos vertientes de la formación inicial del docente: entre el mundo de la teoría (Universidad) y el mundo de la práctica (escuela), entre los tutores de los colegios y los supervisores de la Facultad (Mérida, 2001; Cid y Ocampo, 2001). No obstante, Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) sostienen que la realidad parece ser ésta: *"la Universidad proporciona la teoría, la escuela proporciona la escena, y el estudiante de Magisterio proporciona el esfuerzo para reunirlas"* (152). Sea como fuere, lo cierto es que *"la relación universidad-escuela se considera una cuestión de especial relevancia para la formación y desarrollo profesional del docente, en general, y para la formación inicial y el prácticum, de manera particular"* (López López, 2004, 651). En consecuencia, titulamos a este factor con el nombre RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

FACTOR V: "BENEFICIOS DEL PERÍODO DE FORMACIÓN PRÁCTICA"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
57	En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	0,584
96	El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	0,430
62	El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	0,425
16	Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	0,420
98.2	En la formación práctica del aprendiz de profesor existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	0,410

Los beneficios que el período de formación práctica tiene en la preparación de profesores excelentes (Mateos, Monteal, Amador y Fernández, 2001; De Vicente, 2002) se manifiesta en las cinco variables que conforman este factor, al revelarnos que es durante este tramo formativo cuando se dota a los futuros maestros de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que les son propias, proporcionándoles, además, modelos innovadores de comunicación didáctica y modelos innovadores de gestión del aula, que sabemos son dos de las competencias que han de poseer los maestros para ejercer efectivamente su profesión (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004) y se espera que éstos aprehendan durante el prácticum, bien observando la práctica de profesores expertos, bien con el apoyo y la ayuda del maestro tutor del colegio. Sabemos que los futuros maestros *"pueden aprender muchas cosas de formas diferentes, pero esencialmente de otros profesores más experimentados"* (De Vicente, 2002, 385). Entre ellos, los tutores de los colegios; unos profesionales expertos que, desde el lugar del trabajo, inician a los estudiantes en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión (Cid y Ocampo, 2001). De ahí que se les considere una figura clave en todo este entramado, como se pone de manifiesto en los estudios realizados por Zabalza (1998), Barquín (2002) y Bullough et al (2003). A la luz de tales hallazgos, podemos entender que el prácticum contribuya de forma decisiva en la capacitación profesional de los futuros maestros. Y lo más importante

es que éstos, sus principales protagonistas, son conscientes de ello. *"Es de crucial importancia que el alumnado considere que una buena formación práctica allanará el camino en el futuro ejercicio profesional"* (Pérez y Gallego, 2004, 225). En consecuencia, nombramos a este factor BENEFICIOS DEL PERÍODO DE FORMACIÓN PRÁCTICA.

FACTOR VI: "PREOCUPACIONES PROFESIONALES"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
58.3	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es dominar la materia que le corresponde	0,668
58.4	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es mantener la disciplina en clase	0,612
58.5	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es tratar las diferencias individuales	0,566
58.2	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es integrarse en la dinámica del aula y del centro	0,476
58.6	Una preocupación del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, es evaluar el trabajo del alumno	0,467

Este factor lo integran cinco ítems que son exponentes de las cuestiones que preocupan a los futuros maestros, antes o durante el transcurso del prácticum, como son poseer la competencia necesaria para dominar la materia que les corresponde, la pericia para mantener la disciplina en clase, la maestría para tratar las diferencias individuales, la habilidad para evaluar el trabajo del alumno y la destreza para integrarse en la dinámica del aula y del centro. En el estudio informado por De Vicente (2002) se recoge, efectivamente, que *"encontrar un lugar en la cultura de la institución educativa y establecer redes de relaciones profesionales es para ellos un verdadero desafío"* (402). Fruto de sus investigaciones, Fernández y Molina (1995) y Zabalza (1996) también sostienen que el establecimiento de relaciones sociales en los centros de prácticas (relaciones con los padres, con los demás profesores, con los niños….) altera la tranquilidad de los

futuros maestros. Tales hallazgos coinciden también con los que apuntan los estudios que comparan los pensamientos durante la enseñanza de profesores expertos y novatos, los cuales ponen en evidencia que los maestros principiantes muestran una clara preocupación por la gestión de la clase y la disciplina en el aula, mientras que los docentes con experiencia están más preocupados por los estudiantes y su aprendizaje (Marcelo, 1987). Quizás, al igual que les sucede a los profesores noveles, la sensación de los futuros docentes de errar en la arena académica, es lo que origina y fundamenta sus preocupaciones (Capel, 1997), dilemas y demás inquietudes profesionales. Por tanto, nominamos a este factor PREOCUPACIONES PROFESIONALES.

FACTOR VII: "INCONVENIENTES DEL PRÁCTICUM"

ÍTEM	DEFINICIÓN	SATURACIÓN
95	Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	0,505
98.1	En la formación práctica del aprendiz de profesor se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	0,457
98.3	En la formación práctica del aprendiz de profesor existe poca implicación de los supervisores de la Universidad	0,429
67	El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	0,418

"La formación práctica de los alumnos universitarios plantea dificultades inherentes que deben ser abordadas por parte del profesor para conseguir una educación más eficiente, competitiva y de mayor calidad" (Martín y otros, 2004, 71). En este sentido, hablamos de INCONVENIENTES DEL PRÁCTICUM por cuanto las variables que componen el factor –las nº 95, 98.1, 98.3 y 67- hacen mención específica a una serie de aspectos que, sin duda, dificultan el buen funcionamiento y desarrollo óptimo de este período (Rubia y Torres, 2001; Cid y Ocampo, 2001). Tales aspectos enfatizan la escasez de experiencias de enseñanza práctica ofertadas durante la carrera

docente; la escasa implicación profesional del supervisor de la Facultad durante el prácticum, cuando sabemos, siguiendo a Zabalza (1998), que el éxito de un programa de prácticas depende del tipo de apoyo que se le preste al estudiante; el fuerte componente evaluativo que posee este período –el ser observados y evaluados por el tutor del colegio y el supervisor de la Facultad, que Capel (1997) nos revela como uno de los aspectos que más estrés y nerviosismo causan entre los estudiantes en prácticas-; junto a la visión no realista o demasiado simple que los créditos prácticos de las asignaturas que se cursan en la Universidad proporcionan de la enseñanza en el aula. De Vicente (2002), en uno de sus trabajos nos informa que, durante la carrera, a los futuros maestros *"se les proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza y se les oculta en gran medida el entramado que conforma la cultura interna de los centros, de forma que en absoluto se amortigua su idealismo ni se incrementa su conocimiento sobre el trabajo real de las escuelas…"* (383). En la literatura de investigación se recoge, efectivamente, que éstas son cuestiones que agravan y dificultan el proceso de aprender de enseñar de los estudiantes (Fernández, Malvar y Vázquez, 2001). Por nuestra parte, pensamos que estas necesidades sentidas por los aprendices de profesor son aspectos importantes a considerar en el diseño y desarrollo de futuros programas de prácticum, pues resulta lógico, si se quiere elevar la calidad de este componente formativo (Mérida, 2001), que se preste atención especial a estas cuestiones ahora que se están reformulando los planes de estudios conducentes a la Titulación de Maestro.

4. CONCLUSIONES

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Los resultados del análisis factorial ponen de manifiesto la existencia de siete factores que explican el 33,2% de la varianza total. De este modo, las 98 variables que conforman el inventario han sido reducidas a siete conglomerados que resumen de manera comprensiva el universo de creencias que sobre la enseñanza práctica tienen los futuros docentes sin experiencia de prácticum.
2. Los factores resultantes han sido nominados en función de las creencias que los conforman y nos ayudan a explicarlos: Factor I: 'Componente reflexivo de las prácticas'; Factor II: 'Utilidad del prácticum'; Factor III: 'Adquisición de competencias profesionales'; Factor IV: 'Relación teoría-práctica'; Factor V: 'Beneficios del período de formación práctica'; Factor VI: 'Preocupaciones profesionales'; y Factor VII: 'Inconvenientes del prácticum'
3. Estos siete bloques de creencias obtenidos nos revelan, a grandes rasgos, que los futuros maestros de la Universidad de Granada, previo a su inmersión en los escenarios de prácticum, son

conscientes del papel vital que la reflexión juega en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas, que perfilan a su vez como un espacio ideal para el ejercicio de la reflexión (Pérez García, 2001; Marhuenda, 2001; Pérez Gómez, 1999; Lamo, Ovejas, Rejado y Simón, 1996), más aún, como una experiencia clave para iniciarse en las complejas competencias profesionales (conocimientos teóricos y conocimientos prácticos) de la enseñanza (Zabalza, 2001, 2003; Cid y Ocampo, 2001). Además, asumen la relación dialéctica que ha de existir entre las dos vertientes de la formación inicial, la teoría y la práctica; esbozan algunas de las cuestiones que, bien antes o durante las prácticas, alteran la tranquilidad de un futuro maestro; comentan los frutos o aspectos positivos que creen que se derivan de cursar esta experiencia en las escuelas, en ese contacto con la realidad educativa (Cid y Ocampo, 2001); exponen el valor y la utilidad de este período en la preparación de maestros excelentes (De Vicente, 2002), sin olvidar una serie de aspectos que creen agravan o dificultan el desarrollo y el buen funcionamiento de un prácticum de calidad (Mérida, 2001; Zabalza, 1998).

4. Se confirma, por tanto, la hipótesis de la investigación declarada al principio del estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Cauhé, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios". En Aguirre Baztán, A. (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Barcelona: Marcombo. Págs. 171-180.

Altava, V. y Gallardo, I. M. (2003). "Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17.* Págs. 135-150.

Anderson, L. M. y Bird, T. (1995). "How three prospective teachers construed three cases of teaching". *Teaching and Teacher Education, 11*. Págs. 479-499.

Barquín, J. (2002). "La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado". *Revista de Educación, 327.* Págs. 267-283.

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.* Barcelona: PPU.

Borko, H. y Putnam, R. T. (1996). "Learning to teach". En Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology.* New York: MacMillan. Págs. 673- 708.

Buendía, L. (1994). "Técnicas e instrumentos de recogida de datos". En Colás, M. P. y Buendía, L. (Eds.). *Investigación Educativa*. II Edición. Sevilla: Alfar. Págs. 201-248.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw Hill.

Bullough, R. V. (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, B. y otros (Coords.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós. Págs. 99-165.

Bullough, J., Young, J. y otros (2003). "Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching". *Teaching and Teacher Education, 19.* Págs. 57-73.

Calderhead, J., y Miller, E. (1985). *The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice.* Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association. Sheffield.

Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada.* Bilbao: Ediciones Deusto.

Capel, S. A. (1997). "Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices". *Educational Research, 39.* Págs. 211-228.

Carter, K. (1990). "Teacher´s knowledge and learning to teach". En Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of research in teacher education.* New York: McMillan. Págs. 291-310.

Carter, K. (1994). "Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge". *Journal of Curriculum Studies, 26*. Págs. 265-272.

Castelló, M. y Monereo, C. (2001). "Un prácticum formativo organizado en carpetas". En Villar, L. M. (Dir.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Págs. 339-365.

Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning". *Teaching and Teacher Education, 20.* Págs. 817-831.

Cid, A. y Ocampo, C. (2001). "Funciones tutoriales en el prácticum: Magisterio y Psicopedagogía". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y*

Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro. Págs. 65-79.

Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. II Edición. Sevilla: Alfar.

Daresh, J. C. (1990). "Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum". *Journal of Educational Administration*, *28.* Págs. 34-47.

De la Torre, S. (2004). "Pensamiento creativo". En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe. Pág. 383.

De Vicente, P. S. (1995). "La formación del profesorado para la práctica reflexiva". En Villar, L. M. (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero. Págs. 53-88.

De Vicente, P. S. (2000b). "Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente". En Lorenzo, M. y colaboradores (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*. Vol. II. Granada: GEU y AREA. Págs. 919-948.

De Vicente, P. S. (2002). "Propulsar mejores acciones profesorales desde los centros de educación infantil". En Gallego, J. L. (Dir.). *La Educación Infantil: Una apuesta de futuro*. Granada: GEU y FETE. Págs. 119-150.

De Vicente, P. S. (2004). "Profesor (creencias y teorías implícitas del)". En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe. Págs. 432-434.

De Vicente, P. S. (2004). "Profesor (rutinas e intuiciones del)". En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe. Págs. 445-447.

Desforges, Ch. (1995). "How does experience affect theoretical knowledge for teaching?" *Learning and Instruction, 5.* Págs. 385-400.

Dunkin, M. J., Precians, R. P. y Nettle, E. B. (1994). "Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching". *Teaching and Teacher Education, 10.* Págs. 395-408.

Eick, Ch. J. (2002). "Job sharing their first year: a narrative or two partnered teachers' induction into middle school science teaching". *Teaching and Teacher Education, 18.* Págs. 887-904.

Elbaz, F. (1981). "The teacher's practical knowledge: Report of a case study". *Curriculum Inquiry, 11*. Págs. 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London: Groom Helm.

Eraut, M. (2000). "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work". *British Journal of Educational Psychology, 70.* Págs. 113-136.

Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1985a). "Pitfalls of experience in teacher preparation". *Teacher College Record, 87.* Págs. 53-65.

Fernández, M. y Molina, E. (1995). "Más allá de la memoria de prácticas: reconstrucción narrativa de la primera experiencia de enseñanza". *Documentos Técnicos, 3.* Págs. 47-57.

Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). "El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Furlong, J. et al. (2000). *Teacher education in transition. Reforming professionamism?* Buckingham: Open University Press.

González Sanmamed, M. (1995a). "¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula". *Investigación en la Escuela, 25.* Págs. 27-41.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

González Sanmamed, M. (1995b). "Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y aprendizaje como docente". *Revista Española de Pedagogía, 200.* Págs. 23-44.

González Sanmamed, M. (1999). "La formación del profesorado novel". En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis. Págs. 201-223.

González Sanmamed, M. (2001). "¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum?" En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Grossman, P.L. (1987c). *A tale of two teachers: the role of subject matter orientation in teaching*. Stanford, C.A.: Knowledge Growth in Teaching Publications Series, Stanford University, School of Education.

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". En Reynolds, M. C.

(Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press. Págs. 23-36.

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). “Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9* (2). Págs. 1-24. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf

Johnston, S. (1992). “Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers”. *Teaching and Teacher Education, 8.* Págs. 123-136.

Johnston, S. (1994a). “Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the rol of experience in learning to teach”. *Journal of Teacher Education, 45.* Págs. 199-208.

Kagan, D. M. (1992). “Professional growth among preservice and beginning teachers”. *Review of Educational Research, 62.* Págs. 129-169.

López López, M. C. (2004). “Escuela y Universidad”. En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. Málaga: Ediciones Aljibe. Págs. 651-652.

López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.

López, M. C. y Romero, M. A. (2004). *El sentido del prácticum en la formación de maestros.* Comunicación presentada al III Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. Gerona, 30 junio-2 julio.

Maison, L. (2001). “The process of change through persuasion: a commentary”. *International Journal of Educational Research, 35.* Págs. 715-729.

Maison, L. (2001a). “Instructional practices for conceptual change in science domains”. *Learning and Instruction, 11.* Págs. 357-380.

Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo García, C. (1998). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado”. En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. Págs. 241-250.

Marhuenda, F. (2001). “Hacia una didáctica de las prácticas: contenido y metodología”. En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Marhuenda, F. (2001). “Las prácticas en empresas: con qué propósitos y bajo qué condiciones”. En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor. Págs. 243-276.

Martín, E. y otros (2004). *Análisis y mejora de la enseñanza práctica en titulaciones universitarias biosanitarias*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Gerona, 30 junio-2 julio.

Martin, S. D. (2004). "Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice". *Teaching and Teacher Education, 20.* Págs. 405-422.

Mateos, F., Monteal, M. C., Amador, L. y Fernández, F. (2001). "Las prácticas profesionales: un análisis de los alumnos". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Mérida, R. y otros (2003). "El prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba". En Gutiérrez, J., Romero, A. y Coriat, M. (Eds.). *El Prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación.* Granada: Editorial Universidad de Granada. Págs. 255-261.

Mérida Serrano, R. (2001). "El Prácticum: un complejo espacio de formación". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Mitchell, L. C. (2002). *Blending practices in regular education: A mixed method design study on course practicum and training experiences in relation to preservice teacher attitudes and knowledge about inclusion*. PhD. The Pennsylvania State University. Digital Dissertations (http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3051705).

Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the Teacher Beliefs Study* (R & D Report Nº 8024). Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education.

Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies, 19.* Págs. 317-328.

Nettle, E. B. (1998). "Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching". *Teaching and Teacher Education, 14.* Págs. 193-204.

Osborne, R. y Freyberg, P. (1985). *Learning in Science. The implications of childrens' science.* Nueva Zelanda: Heinemann Publishers.

Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Patrick, H. y Pintrich, P. R. (2001). "Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs". En Torff, B. y Sternberg, R. (Coords.). *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Págs. 117-143.

Pereda Herrero, V. (2001). "El desarrollo de competencias en el prácticum, un proceso de construcción creativa sujeto a múltiples mediaciones". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Pérez García, M. P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de infantil y primaria. Un modelo reflexivo de supervisión*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Pérez Gómez, A. (1998a). "Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión". En Fortes, A. y otros (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social*. Málaga: Universidad de Málaga. Págs. 41-61.

Pérez Gómez, A. (1999). "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes". En Pérez Gómez, A. y otros (Eds.). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Págs. 636-660.

Pérez, M. P. y Gallego, M. J. (2004). *La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Gerona, 30 junio-2 julio.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En Biddle, B. y otros (Coords.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós. Págs. 219-309.

Rodríguez, A. J. (1993). "A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View". *Journal of Teacher Education, 44.* Págs. 213-222.

Romero Cerezo, C. (1996). "El prácticum en la formación docente del estudiante de Magisterio de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de 5 casos". *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 9.* Págs. 163-179.

Rovegno, I. (1992). "Learning a new curricular approach: mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers". *Teaching and Teacher Education, 8.* Págs. 253-264.

Rubia, B. y Torres, R. (2001). "El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Ryan, Ch. (2003). "Becoming a teacher of primary science: integrating theory and practice". *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9.* Págs. 333-349.

Ryan, G., Toohey, S. y Hughes, C. (1996). "The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review". *Higher Education, 31.* Págs. 355-377.

Shechtman, Z. y Or, A. (1996). "Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study". *Teaching and Teacher Education, 12.* Págs. 137-147.

Shkedi, A. y Laron, D. (2004). "Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development". *Teaching and Teacher Education, 20.* Págs. 693-711.

Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harward Educational Review, 5.* Págs. 1-22.

Sola Fernández, M. (1999). "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional". En Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal. Págs. 661-683.

Stuart, J. S. y Tatto, M. T. (2000). "Designs for initial teacher preparation programs: an international view". *International Journal of Educational Research, 33.* Págs. 493-514.

Thompson, A. G. (1992). "Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research". En Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook on Mathematics Teaching and Learning*. New York: McMillan.

Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour". *Teaching and Teacher Education, 20.* Págs. 665-679.

Toja, B., González, M. A. y Carreiro, F. (2001). "Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el prácticum". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Villar Angulo, L. M. (1998). "Formación práctica de los maestros". En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. Págs. 263-280.

Weinstein, C. S. (1988). "Preservice teachers' expectations about the first year of teaching". *Teaching and Teacher Education, 4.* Págs. 31-40.

Weinstein, C. S. (1990). "Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for Teacher Education". *Teaching and Teacher Education, 6.* Págs. 279-290.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of Educational Research, 68.* Págs. 130-178.

Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing representations of knowledge in teaching". En Calderhead, J. (Ed.). *Exploring teacher thinking.* London: Cassell.

Wolf, R. M. (1992). "Cuestionarios". En Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona: Vicens Vives y MEC. Págs. 1002-1006.

Wubbels, Th. (1992). "Taking account of student teachers' preconceptions". *Teaching and Teacher Education*, *8.* Págs. 137-149.

Zabalza, M. A. (1996). "Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes". *European Journal of Teacher Education, 19.* Págs. 293-302.

Zabalza, M. A. (1996). "El prácticum y los centros de desarrollo profesional". En Villa, A. (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* Bilbao: Mensajero. Págs. 253-287.

Zabalza, M. A. (Ed.) (1998). *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional.* Actas del IV Symposium Internacional de Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: ICE-Universidad de Santiago. CD-ROM.

Zabalza, M. A. (2001). "Competencias personales y profesionales en el Prácticum". En Iglesias, L., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *o.c.*

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. y Cid, A. (1998). "El tutor de prácticas: un perfil profesional". En Zabalza, M. A. (Ed.). *o.c.*

LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Martha M. Murzi Vivas

Ángel Pío González Soto

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el desarrollo personal y profesional del profesorado universitario desde tres puntos: la cultura de la colaboración como forma de trabajo, el currículo como texto y contexto de la colaboración y la formación del profesorado. Estos tres aspectos se relacionan y así, cada uno se hace indispensable para sostener el entramado que conforman.

Finalmente, se hace una comparación de varias investigaciones realizadas sobre la colaboración y se concluye que, a pesar de la diferencia de contextos, los resultados y las limitaciones de las investigaciones comparadas son similares y que, la colaboración puede considerarse como un medio para transitar por el camino de la formación del profesorado, teniendo como meta el desarrollo personal y profesional.

SUMMARY

Collaboration as a strategy of personal and professional development of university professors

In the present report, personal and professional development of the university professors is seen from three points: the culture of the collaboration as form of work, the curriculum as text and context of the collaboration and the formation of professors. These three aspects are related so each one becomes indispensable to support the studding that they shape. Finally, a comparison of several investigations on the collaboration is done, and it is concluded that in spite of the difference of contexts, the results and the limitations of the compared investigations are similar and that the collaboration can be considered as a way of formation of professors that points toward the personal and professional development as a goal.

En la mayoría de las instituciones universitarias, por tradición, predomina la cultura de trabajo individual, caracterizada por el aislamiento del profesor, quien prefiere mantener como algo privativo su quehacer diario en el aula. Cuando diseña situaciones de aprendizaje se ve obligado a replantearse su práctica, pero generalmente la reflexión la hace en solitario, lo cual no basta para solucionar los problemas surgidos en la práctica docente, ni las dudas que le asaltan. Según Ferreres (1992), Escudero (1993) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el trabajo en colaboración actúa como activador del desarrollo personal y profesional del profesorado y el aula se hace reflejo de esta mejora. Así, se nos ocurre abordar el desarrollo personal y profesional del profesorado de universidad desde tres puntos: la cultura de la colaboración como forma de trabajo, el currículo como texto y contexto de la colaboración y la formación del profesorado.

Comenzaremos por aproximarnos a la colaboración. Como forma de trabajo, la colaboración es considerada un trabajo conjunto con el que el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es agente de su propio crecimiento, respetando la individualidad de cada uno de sus compañeros, desde donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida. Todo esto posibilita la autonomía profesional del profesorado y la interdependencia entre individuos del grupo. De esta manera, la universidad no es lugar de aprendizaje solamente para los estudiantes, sino también para los profesores. Según Mingorace (2001), en el terreno educativo el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los profesores se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan. Este tipo de aprendizaje presenta tres dimensiones:

- La necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- La necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.
- El papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. Aquí, el elemento fundamental es el diálogo y la colaboración.

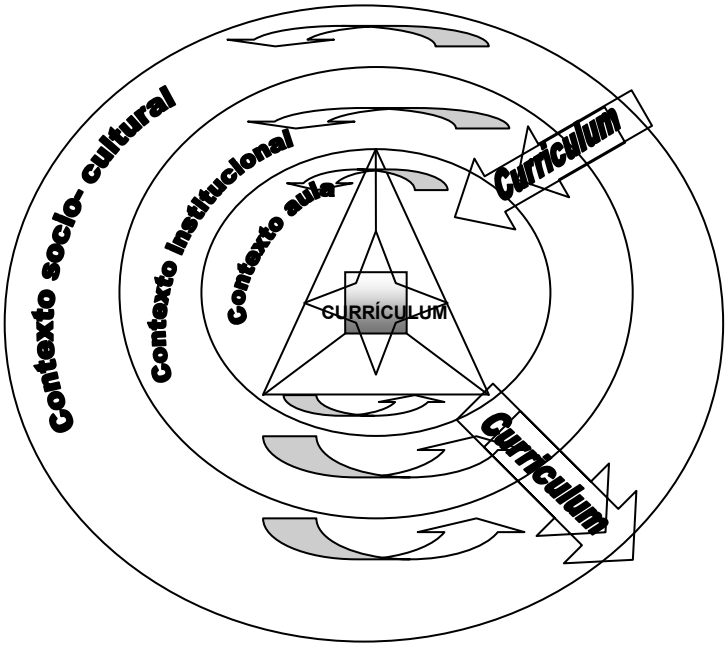
Así, podemos ver que, con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual, característica ésta de la existencia de una cultura profesional colaborativa. Hargreaves (2003), propone la colaboración como solución para tantos momentos difíciles que se presentan en la vida profesional de los educadores y le atribuye varios principios, como el de apoyo moral, en tanto que supone ayuda entre individuos para enfrentar problemas surgidos en la práctica; aumento de la eficiencia, porque elimina duplicaciones y propicia la complementariedad y continuidad entre las asignaturas; reducción del exceso de trabajo, al

permitir compartir las obligaciones; creación de expectativas comunes, debido a la participación en tareas que persiguen un mismo fin; reducción de la incertidumbre y creación de confianza colectiva; capacitación del profesorado para actuar con mayor confianza en sí mismos; promoción de la reflexión compartida; incremento de oportunidades del profesorado de aprender unos de otros y, como premisa, su aprendizaje en la organización escolar.

Tomando en consideración lo anterior, deducimos que el desarrollo colaborativo es clave para promover el desarrollo personal y profesional del profesorado, sin olvidar el valor individual de cada uno de los integrantes del grupo.

Es preciso, pues, que consideramos el currículo como texto y contexto de la colaboración. La materialización de las acciones del profesorado tiene como escenario al currículo y Tejada (2005), presenta el modelo esférico-anidado, integrador de los diferentes niveles de contexto como marco para la actuación educativa en colaboración. En los diferentes niveles, el profesorado como protagonista de sus acciones, transcurre, se legitima, se desarrolla, se modifica e innova, es decir, realiza su vida profesional. Este modelo presenta tres niveles contextuales: el sociocultural general, que envuelve al institucional, dentro del cual queda el contexto aula. Cada uno de ellos está constituido por varias dimensiones, separadas y relacionadas de tal manera que la interdependencia genera flujos y reflujos entre éstas. En la siguiente figura se observa el modelo

Modelo esférico-anidado



Fuente: (Tejada, 2005:114)

El primer nivel se refiere al contexto sociocultural como justificador de las bases y fundamentos del currículo. En el centro educativo y en el aula interactúan relaciones de poder y autoridad de la misma manera que en la sociedad que rodea a la institución, con influencias de tipo político, administrativo, laboral, económico, etc. En este contexto, la cultura se origina, entrama, relaciona y evoluciona, como elemento en movimiento no acabado, sino en constante reconstrucción, coincidiendo con Ferreres (1992), cuando señala que "lo que estudiamos en un colectivo humano no es la cultura ideal, ni tan siquiera la real, sino la construcción cultural en un espacio y un tiempo determinado" (p. 7)., y es el centro educativo el que tiene la responsabilidad de garantizar la culturización, vista como mecanismo de desarrollo y perfeccionamiento individual y de integración social. Es allí donde se genera el proceso educativo que implica la integración de saberes de la cultura objetiva que se hace subjetiva, pero que ha de propiciar también nuevos valores culturales. Vista de esta manera, la cultura viene a ser fuente y objeto del currículo, es decir, los objetivos que se ponen en juego están relacionados directamente con la cultura del centro, por tanto, la actuación del profesor necesita operar con un objeto, que no es más que el contenido didáctico o curricular.

El segundo nivel se refiere al contexto institucional, es decir, la organización de la institución. El proceso educativo de un país se organiza para la formación de sus ciudadanos, articulando todo un sistema comprometido con el desarrollo del currículo. La institución educativa deja de ser un ente neutral, se ubica entre el diseño y la acción y su influencia es bidireccional: el flujo va de arriba a abajo y de abajo a arriba; sin el papel mediador de la institución, no existiría el currículo. En tal sentido, la escuela representa un doble papel: reproductora, al depender de un sistema social cultural y transformadora de la sociedad, inclinándose hacia los intereses y presiones sociales, políticas y económicas del gobierno de turno y, a la vez, debe estar sujeta a la transformación para tal fin.

Finalmente está la dimensión cultural envolvente de todas las anteriores, porque la cultura lo impregna todo, incluye creencias, supuestos, normas, rituales y diferentes mundos personales dando sentido al funcionamiento de la organización. Es importante destacar que la innovación es necesaria como medio para el desarrollo del currículo, es una consecuencia del reflujo del desarrollo curricular entre los diferentes niveles.

El tercer nivel está relacionado con el contexto aula, lugar donde se materializa la acción educativa, donde interactúan los docentes y los discentes, donde fluye el currículo convirtiéndose en acción, donde se desarrollan las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Este nivel de contexto es fundamental, ya que allí se expresa la influencia externa, que proviene de otros niveles de interpretación curricular, ya configurada

internamente. No pueden separarse aula, dicente y docente; el aula es un conjunto de interacciones que determinan el proceso y que incluyen al contexto, como modelador del aprendizaje de los estudiantes y del comportamiento de los profesores. De esta manera, el aula puede caracterizarse partiendo de tres dimensiones básicas configuradoras del ambiente de aprendizaje: contexto físico, factor humano y clima social.

Así, podemos decir que el currículo es el contexto donde el profesorado realiza sus tres funciones básicas de docencia, investigación y gestión. (Marcelo, 1997 citado por Ferreres e Imbernón, 1999), señala que "el aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación, integrar el lugar para aprender, con el lugar para hacer" (p. 46). En tal sentido, se considera el currículo como plataforma donde el profesorado puede desarrollar la colaboración y por ende fortalecerse personal y profesionalmente.

Hemos de considerar también la formación del profesorado que, como proceso, comienza con la formación inicial y termina con la jubilación. Marcelo (1994), señala que la formación del profesorado, además de proporcionar entrenamiento, educación y enseñanza, contiene una dimensión personal, porque comprende el desarrollo humano global y como componente primordial incluye la voluntad del individuo para involucrarse en los procesos formativos, que pueden ser individuales o en equipo. Este último, con mayor potencialidad de cambio, ya que se refiere a un grupo de profesores, que trabajan por su desarrollo profesional, tomando en cuenta sus intereses y necesidades.

Si hablamos de la formación inicial, debemos destacar que ésta debe desarrollar en el futuro profesor una actitud crítica y vigilante de todo lo que sucede a su alrededor, ya que debería estar preparado para enfrentarse a una profesión demandante de preparación continua por el resto de su vida profesional; no es una profesión en la que ya todo está dicho, con técnicas predeterminadas de actuación, sino que se trata de aprender cuándo y porqué hacer las cosas de un modo particular, se trata de una adaptación profesional constante. Este inicio en la formación, aunque limitado, es imprescindible y condicionante de la formación posterior y, al ser una profesión demandante de adaptación social constante, surge la necesidad de la formación permanente. Imbernón (1998), considera a esta formación propiciadora del desarrollo profesional, inmersa en un contexto educativo y buscando el cambio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la institución.

Hasta el momento hemos enfatizado en el desarrollo profesional, pero este no existe sin el desarrollo personal y social. Ferreres (1992), insiste en que "la actuación del profesor está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas…)" (p.14). Al respecto, Imbernón (1998), coincide con Ferreres (ibid), al plantear como objetivo de la formación permanente el desarrollo personal y profesional y, hace énfasis en el orden:

"primero personal y después profesional, ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales… es básico para poder incidir en la educación de los demás" (p. 15). Entendemos, entonces que, el desarrollo personal, social y profesional son procesos interdependientes: si se modifica uno, los otros dos también son afectados en la misma medida.

Si recogemos lo anteriormente planteado, podríamos decir que estamos ante tres puntos tramados estrechamente, comparables con un triángulo equilátero, cuyos lados son igualmente importantes: la colaboración como estrategia impulsora de la reconstrucción cultural de la organización, la mejora del currículo, a la vez contexto de la cultura de la colaboración y el desarrollo profesional docente como impulsor de la reconstrucción organizativa; tres lados bien atados, cada uno indispensable para sostener a los otros dos. Deducimos, entonces, que el desarrollo colaborativo es estrategia potente para el desarrollo personal y profesional de los docentes, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mejora del currículo y el fortalecimiento de la institución educativa.

Dada la importancia de lo que aquí exponemos, hemos realizado una investigación en la Universidad de Los Andes Táchira, ubicada en San Cristóbal, Venezuela, con el propósito de conocer la situación del trabajo colaborativo en el Área de Inglés, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos. El Área de Inglés, conformada por un grupo de once profesores, se encarga de las asignaturas correspondientes al eje de la especialidad de la Carrera de Educación, Mención Inglés, ofrecida por esa casa de estudios.

Debido a que el foco de atención de la investigación se refería a la cultura profesional de un grupo social en un contexto educativo, se decidió optar por la investigación cualitativa, utilizando la etnografía y la narrativa biográfica como métodos de indagación y los instrumentos que se utilizaron para la recogida de la información fueron la entrevista biográfica, aplicada al profesorado del Área; el cuestionario, aplicado a los estudiantes de la carrera y el análisis de los programas de las asignaturas de la especialidad de inglés.

Una vez obtenido el diagnóstico de la situación, se elaboró un programa de trabajo colaborativo para el Área de Inglés, que se consensuó con el grupo, se aplicó y evaluó. Las conclusiones obtenidas fueron:

a) La vocación del profesorado que intervino en el programa de trabajo colaborativo representó ser un factor fundamental como generador de cambio, debido a que el gusto sentido por su actividad docente les llevó a experimentar otras formas de trabajo, que prometían ser positivas para ellos mismos y para los estudiantes.

b) Como trabajo en equipo, la elaboración de los programas de las asignaturas correspondientes al Área de Inglés es altamente productivo, por cuanto permite establecer el consenso entre el profesorado del Área en

lo referente a la organización del trabajo, complementariedad y continuidad de contenidos, uso del laboratorio de idiomas y otros recursos, el establecimiento de normas internas para minimizar las diferencias de exigencias en el aula y acuerdos sobre la evaluación en las diferentes asignaturas.

c) El profesorado entiende el trabajo colaborativo como crecimiento personal y profesional en cuanto fortalece sus prácticas y además les genera seguridad y tranquilidad, al poder disponer de una reflexión compartida que les proporciona alternativas de solución y respuestas a las incertidumbres e inquietudes generadas en el aula de clase, en las actividades de gestión educativa y les facilita la toma de decisiones ante las situaciones difíciles y complejas que conforman la enseñanza universitaria.

d) El trabajo colaborativo favorece el desarrollo y la aplicación del currículo cuando el profesorado expresa en su acción los principios de trabajo interdisciplinar, organización de contenidos, sentido de complementariedad curricular, enlace y transferencia de contenidos, de lo cual se beneficia el alumnado directamente y por ende la institución.

e) El trabajo colaborativo se potencia y mantiene si existe un objetivo común, claro, alcanzable para los profesores implicados, como diseño y aplicación del currículo, diseños compartidos de investigaciones de aula, redacción conjunta de informes para revistas o congresos, entre otros, debido al apoyo y afirmación mutua y a la motivación hacia la actividad por alcanzar metas comunes, que reporten beneficios de tipo personal y profesional, por más obvio que pueda parecer.

f) Con este estudio se demuestra, una vez más, la pertinencia del trabajo colaborativo para impulsar proyectos de mejora del profesorado, que además de generar satisfacción, conectan la formación, el trabajo de aula y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Es importante señalar que en toda investigación se presentan limitaciones, que señalamos debido a que nos permite dimensionar los resultados obtenidos, esencialmente, por ser el ser humano un conjunto de sentimientos, incertidumbres, contrastes y contradicciones que hacen de la investigación etnográfica todo un reto para el investigador, quien interpreta los hechos también desde una perspectiva humana impregnada de ciencia. Se presentaron limitaciones relativas a:

a) Tiempo. Aunque el trabajo requiriera de cuatro años, se considera que seis meses es un período de tiempo muy corto para poder desarrollar estrategias de trabajo colaborativo que se arraiguen en la institución, porque requieren el cumplimiento de etapas necesarias que no se pueden realizar precipitadamente. Sin embargo, se percibe que el trabajo realizado fue provechoso y sirvió como muestra suficiente para que el profesorado experimentara los beneficios del trabajo colaborativo.

Por otra parte, el trabajo colaborativo demanda mayor tiempo de dedicación para reflexionar lo que se hace y debe hacerse para conseguir los objetivos acordados, es decir, para establecer una mínima coordinación de tareas que desarrollen la práctica cooperativa. Esto significó un inconveniente al momento de fijar el horario para la realización de las reuniones del grupo de profesores, debido a que implicó dedicar tiempo de su vida personal a su vida profesional. Otro factor importante a tomar en consideración, es la sobrecarga académica del profesorado del Área y el elevado número de alumnos por sección, lo cual implica poco tiempo disponible para el desarrollo de otras tareas, especialmente las que se desarrollan en equipo.

b) **La propia investigación.** Este estudio presenta la imposibilidad de profundizar en el análisis de la totalidad de la información aportada por los profesores en las entrevistas biográficas realizadas debido a la riqueza y variedad de aspectos poco relevantes para los objetivos de esta investigación. Sin embargo, se considera que es información valiosa que muy al contrario de ser desechada, puede ser utilizada en investigaciones posteriores.

c) **La resistencia al cambio.** Aún concientes de que el trabajo colaborativo les proporcionaría beneficios personales y profesionales, cuando sintieron que se implicarían en un cambio de la estructura interna de la organización docente y del currículo, emergieron resistencias por parte de algunos de los profesores del Área de Inglés. Adujeron los problemas propios de la enseñanza universitaria como sobrecarga académica, trabajos de investigación que llevan individualmente, ausencia de incentivos por parte de la institución, entre otros. Por tanto se llegó al acuerdo de que sólo se aplicaría el programa de trabajo colaborativo en segundo año y, en un futuro, cuando se pudieran solventar los inconvenientes del momento, podrían pensar en trabajar en equipo.

Finalmente, se considera que los resultados de esta investigación no son generalizables, puesto que se realizó en un Área de conocimiento insertada en un departamento como unidad académico-administrativa, lo cual implica que la investigación se centró en un grupo de profesores con características muy especificas. Sería interesante aplicar el programa de trabajo colaborativo a otros grupos del departamento de Idiomas o de otros departamentos para poder establecer comparaciones de los resultados obtenidos.

Sin embargo, los resultados aquí obtenidos se compararon con resultados de otras investigaciones, que si bien se desarrollaron en diferentes contextos, presentan características similares. Molina (1993), desarrolló una investigación sobre la preparación del profesorado para el cambio de la institución educativa, tomando los centros escolares de educación primaria como contextos de formación. Emplea fórmulas de trabajo colaborativo dirigidas al desarrollo profesional docente. Con base teórica en la innovación, la organización y el desarrollo profesional colaborativo. Su

investigación se propone conocer la situación de trabajo colaborativo en los centros escolares de primaria, a fin de diseñar y aplicar un proyecto de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesorado para el cambio, que redundará en elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar. El estudio presenta conclusiones en varios ámbitos pero, para los efectos del presente trabajo, se tomaron en consideración solamente las referentes a la ejecución del programa de trabajo colaborativo. En líneas generales, la autora resalta que los profesores implicados en el proyecto consideraron que el trabajo coordinado es una medida fundamental para conseguir la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y su propio crecimiento personal y profesional.

Por su parte, Mancebo y Vaillant (2003), realizaron una investigación sobre la formación de formadores, entre los años 1997 y 1999. Su trabajo está basado en la formación de formadores en la práctica y plantean dos innovaciones para ser puestas en marcha en Uruguay: Una, denominada los Centros Regionales de Profesores, que orientada a la formación inicial en centros de enseñanza media y, la segunda, denominada los Programas de Formadores, dirigida a capacitar formadores que trabajarían en el marco de la formación. Si bien, las dos innovaciones propuestas son de gran interés, para efectos de esta investigación se revisó la segunda de las innovaciones, ya que plantea al profesor como actor en el escenario de cambio, o lo que sería lo mismo, como protagonista de su actuación. La metodología utilizada fue un estudio de caso, con el cual exploraban un proceso de implementación de un programa en el contexto educativo y directo de actuación docente. Tenía por objeto estudiar la implementación de una innovación y su dinámica propia para explorar las significaciones que los formadores atribuían al proceso de implementación, centrando el estudio en los procesos y las interacciones de los participantes, realizado en dos partes: la formación individual y la formación colectiva con base en objetivos bien definidos.

Los investigadores concluyeron que la innovación fue bien aceptada, que el programa adquiere sentido cuando el formador o profesor logra aprendizajes que cambian su manera de proceder. Añaden que es fácil la realización de un diagnóstico sobre lo que sucede en las instituciones, pero no tan fácil concretar propuestas que puedan traducirse en las prácticas. Como limitaciones, plantean la falta de tiempo necesario para dedicarle a actividades propias del trabajo en equipo. Además, afirman que en América Latina no está muy explorado el campo del trabajo en equipo como medio para la formación permanente.

Barrios (1997), investigó sobre la formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria. El propósito de su estudio fue conocer lo que los profesores pensaban: sus creencias y concepciones, basadas en el trabajo de grupo, con énfasis en las relaciones entre los miembros del grupo de profesores de secundaria. Propuso ejes de

discusión y reflexión sobre el diseño y el desarrollo del currículo y el desarrollo profesional en los centros de secundaria. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en estudio de caso y la investigación acción. Las conclusiones de su trabajo están divididas en varios ámbitos, pero para los fines de esta investigación, la atención se centra directamente en las conclusiones concernientes al trabajo colaborativo. La investigadora concluye que el cambio de actitud es importante para la capacitación del trabajo colaborativo, como requisito indispensable para la mejora. Por otra parte, los profesores ven que la coordinación con otros profesores es una estrategia que les confiere seguridad, especialmente en momentos de incertidumbre, con lo cual, los profesores encuentran más respuestas en el intercambio profesional que en los cursos a los que asisten. Entre las limitaciones están las referentes al tiempo, por cuanto la colaboración implica mayor dedicación de tiempo a las actividades propias del trabajo en equipo. Otra dificultad se centra en los diferentes intereses de los profesores. Finalmente concluye que el trabajo colaborativo va introduciéndose en la actitud del profesorado de secundaria, pero no en lo referente a las tareas de aula, a las estrategias metodológicas, líneas de evaluación, desarrollo de actitudes y considera a los departamentos como estructuras muy amplias para la aplicación del trabajo colaborativo.

Quiroga (2002), realizó un estudio en la Universidad Alberto Hurtado de Chile, sobre el fortalecimiento del desarrollo profesional docente con base en un modelo de capacitación innovador con la discusión-reflexión de las prácticas en educación media, que permita: el desarrollo profesional del docente en su propio centro y la generación de conocimiento por parte de los docentes. Los objetivos de su trabajo fueron institucionalizar una forma de trabajo y actualización profesional orientada hacia la capacidad de cambio e innovación del docente, y la ejecución de acciones conjuntas con tareas definidas como materiales didácticos y bibliográficos. Para la ejecución del estudio, creó los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y les proporcionó herramientas que permiten el trabajo colaborativo entre docentes: herramientas de trabajo reflexivo, temáticas de interés, herramientas de evaluación de los aprendizajes, etc. Luego realizó una entrevista grupal y concluyó que sí hay un impacto de los GPT, pues se produce esfuerzo de los profesores por conocer cosas nuevas, por aprender innovaciones y desarrollar la capacidad de generar conocimiento y, además afirma que los docentes confían en que la estructura de trabajo colaborativo les genera beneficios de aprendizaje y la capacidad de trabajo con otros.

Es importante señalar que, en los diferentes contextos en los cuales se han desarrollado investigaciones sobre la colaboración en el trabajo, las conclusiones y limitaciones son similares, es decir, la colaboración puede ser considerada un medio para transitar por el camino de la formación del profesorado teniendo como meta su desarrollo personal y profesional, ya que facilita los procesos docentes y proporciona satisfacciones a los docentes; entre otras cosas, reduce el tedio generado por la rutina del

profesor aislado, al poder implicarse en cambios e ideas surgidas como producto del dialogo con pares.

En otras palabras, merece la pena implicarse en un trabajo en equipo, para trabajar por la formación permanente en un contexto curricular y, el desarrollo personal y profesional será una consecuencia de la convergencia de estos tres factores que fácilmente pueden encontrarse en un centro educativo, pero que solamente faltaría echar mano de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARRIOS, CH. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria.* Disertación doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001): *La investigación (auto)biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo.* Granada: FORCE

ESCUDERO, J. (1993): formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía, 220, 81-84.*

FERRERES, V. (1992): "La Cultura Profesional de los Docentes" en *Cultura escolar y desarrollo organizativo.* Sevilla: (pp. 3-39.) Material fotocopiado.

FERRERES, V. S. e IMBERNON, F. (Edits) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis.

HARGREAVES, A. (2003): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Editorial Graó.

MANCEBO, E y VAILLANT, D (2003): Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. Recuperado el 04 de abril de 2004, de http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf

MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: P.P.U.

MINGORANCE, P. (2001): Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente.* (pp. 85-101). Madrid: Síntesis.

MOLINA, E. (1993): La preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.

QUIROGA, P. (2002). Los grupos de profesionales de trabajo GPT. Desarrollo profesional docente y continuo en el establecimiento. *Revista*

Digital Umbral 2000, 10. Recuperado el 20 de enero de 2004 de http://www.reduc.cl

TEJADA, J. (2005): *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular.* España: Editorial Davinci

AXIOLOGIA EDUCATIVA PER A OCCIDENT

Octavi Fullat i Genís

RESUM

No pot parlar-se de valors educatius universals. Això constitueix una il.lusió, o, a molt estirar, una ingerència europea. Es toca només l'axiologia d'Occident.

Els valors no es dedueixen partint de la metafísica. Tampoc té sentit obtenir-los a base d'estadístiques. Hom segueix el mètode històric tot arrencant del triangle originari "Atenes-Roma-Jerusalem", el qual constitueix un *a priori* que condiciona y fa possible tot discurs posterior.

Amb aquest mètode s'obtenen dos nuclis valòrics principals: la dignitat i l'eficàcia. La totalitat de l'axiologia occidental resta organitzada al voltant d'aquest parell de valors-matriu.

SUMMARY

As a general matter we should not talk about universal educative values. It is an illusion or at any case an European inference. A western axiology is approached.

Values are not deduced from metaphysics. It has not sense either to obtain them based on statistics. The historical method is followed from the western triangle, "Athens, Rome-Jerusalem" which represents an a-priori and makes possible every posterior discourse.

With this method two main value nucleus: dignity and effectiveness are obtained. The whole western axiology is organised around this couple of matrix-values.

En el context del ja finit segle XX, tan bigarrat i desconcertant, ¿com podem descobrir els nostres valors occidentals per tal de començar a fer el camí del segle XXI? Em sembla que la tradició, que ens té vertebrats, permet d'orientar-nos donant sentit a la continuació de l'existir històric.

Les finalitats antropològiques es produeixen històricament en la interrelació humana. Alfred Schütz remarca, a *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (Viena, 1932), que el nucli del món social es troba en el cara a cara, d'un enfront d'un altre, en l'interior d'un temps i d'un espai precisos. No és possible l'autocomprensió (*Selbstverstehen*) sense l'heterocomprensió (*Fremdverstehen*). Filosofar sobre els valors serà ineludiblement *symphilosophein*, i aquí rau el pes dels valors històrics, aquells que ens lliura la tradició; són valors d'una comunitat (*Gemeinschaft*) i no pas d'una associació (*Gesellschaft*).

Històricament hem viscut *Leben im Aufschub*, hem viscut en una pròrroga i una demora constants, com si mai no acabés d'arribar allò de més interessant. El *ho nun Kairos* intens encara no s'ha presentat. En aquest espai temporal expectant, Europa va elaborar les seves valoracions-valors, i les ha produïdes un per a l'altre, i no de manera egoista com prescriu el model cartesià de l'*ego cogito*. Els subjectes històrics en comunitat han volgut establir un ordre assenyat en contra de les matances, les quals obliden que l'altre és també subjecte. El discurs s'ha mostrat més magnànim que la nuesa dels fets. Però els valors no són pas fets, sinó exactament discursos. D'esquena a la intersubjectivitat, el subjecte acaba sent pèrfid. Un subjecte absolut deixa de ser persona; els valors d'Europa, els ha animat el diàleg i la discussió i no pas l'omnisciència de dèspotes inspirats, siguin polítics, eclesiàstics o tecnocientífics.

Els valors històrics ens injecten el coratge de viure, però no la raó de viure; la patètica ens llença vers la poètica —del grec *poiein*, produir—. Tan còmode que era quan l'Absolut ens fonamentava del tot; però això s'ha acabat en el si de la Postmodernitat i ara cal aprendre a viure tot sabent que no comencem res.

En la feina de fonamentar l'axiologia, la raó instrumental i científica és encara més feble que la raó crítica. Husserl —*Die Krisis der europaischen Wissenschaften und die transzendantale Phänomenologie*; he treballat amb la versió francesa de Gallimard, 1976—, Husserl, s'oposava a tractar els fets socials com si fossin coses.

El llarg recorregut a través de la història d'Occident, al capdavall, ¿quins valors insinua?

No he tractat sobre la qüestió dels fonaments de l'axiologia, sinó que només enceto el tema dels continguts o valors, especialment d'aquells que em sembla que són matrius. En tot cas, no em refereixo a fonaments ontològics de l'humanisme occidental. El que sí ha quedat assentat, com a fonamentació (*Grund* o *arkhé*), és que l'hermenèutica que he practicat

legitima amb la *phrónesis* (prudència) els continguts axiològics que presento. La *Selbsreflexion*, la he portada a terme des de la tradició europea, a mig camí, doncs, entre una lectura emancipadora —Habermas— i una lectura rememorant —Gadamer—.

Tot seguit, insisteixo en el valor de la *dignitat* de cada ésser humà, i en els valors que s'hi apleguen, ja que es tracta del valor primer i de la deu, si ens refiem de la tradició occidental. Només després, el saber precís i el fer eficaç poden organitzar-nos axiològicament amb vista al millor. Sense la dignitat de cadascú, és còmode de reduir els éssers humans a l'*Home*; la raó redueix els homes de carn i ossos a universals perillosos. Dignitat, seguint Kant, és allò que fa que a un altre ésser humà, l'hagi de tractar sempre com a finalitat i mai com a mitjà o instrument per a una altra cosa. La dignitat configura un valor, una utopia; sense comptar amb aquesta el grup humà es dissipa i s'esvaeix. Levinas ens ho ha recordat des de la *Torah*: l'humanisme dels Deu Manaments es redueix a l'humanisme que defensa la dignitat de l'altre ésser humà.

No disposem de cap altra esperança amb vista al segle XXI que no sigui la que neix de la dignitat humana. Amb aquesta, encara tot és possible. *Das Prinzip Hoffnung* (1959), d'Ernest Bloch. Amb la dignitat com a utopia encara esdevé factible pronunciar la paraula *demà*. Que ningú no robi l'esperança de l'altre, i menys encara, si hi escau, la d'un infant.

L'home es defineix per la capacitat de parlar, i aquesta capacitat viu específicament de qüestionar, argüir, objectar, inquirir, demanar comptes, indagar. Així doncs, qui parla s'inscriu en el futur tot reconeixent-se com a projecte; ¿què serà de mi? Instal·lar-se exclusivament en l'instant obre vers la deshumanització.

El mètode hermenèutic aplicat a sabers humans o socials permet de no caure en la idolatria, la qual adora, com si fos déu, el resultat d'una recerca o investigació. La interpretació del fenomen humà se'ns manifesta com a inexhaurible; és una tasca perpètua. L'*ànthropos* consisteix en exegesi de si mateix, en haver de llegir els seus propis productes sense defalliment a fi d'orientar-se en el seu pelegrinatge. La impaciència per conèixer l'humanisme definitiu no fa res més que abocar-nos a la calamitat de confondre el que és relatiu amb allò que és absolut. Pecat d'idolatria. L'humanisme del segle XXI viurà de la tradició, interpretada en la cruïlla present.

Un altre valor sedimentat, malgrat que sigui dolorosament, és la llibertat. El concepte de llibertat s'arrela, tant en el pensament grec com en el jueu i en el cristià. Grècia ens ha ensenyat a ser lliures enfront de la naturalesa. *Eleutheria*. Tanmateix, no som lliures solitàriament sinó solidàriament, en la *polis*. L'univers bíblic presenta la llibertat com un regal de l'Etern creador; vista així, la llibertat és l'inici absolut tant del bé com del mal. En canvi el pensament cristià ha intel·ligit la llibertat a manera de responsabilitat.

Posats a organitzar l'ampli llegat axiològic d'Occident, em lliuro a un joc perillós que consisteix a precisar una enumeració de valors que deriven de la llarga història occidental. Els tres pilars que aguanten els valors, els constitueixen: la *dignitat* de cada jo humà —món hebreu—; el *conèixer,* que va a la recerca de la veritat —espai hel·lènic—, i, per últim, l'*eficàcia* i l'*eficiència* per aconseguir allò decidit —àmbit romà—. Tot seguit m'endinso en allò arriscat i agosarat.

Prenent com a centre el macrovalor *dignitat* —elaborat en el text hebreu: *no mataràs*—, estableixo tot seguit l'entorn axiològic que trobo adient si no vull renegar explícitament de la nostra tradició europea. La dignitat no és cap negoci de l'espècie humana, sinó el tret característic de l'ésser humà concret, de cada jo biogràfic. Salvar la humanitat mai no podrà legitimar la calamitat d'un sol individu. Tampoc l'esdevenidor no justifica el dolor d'en Jordi o de la Maritxell, els quals no disposen, ara per ara, de cap altra cosa que no sigui el present. L'interessat podrà renunciar-se a si mateix en pro d'allò general i del futur, però el poderós mai no l'ha de forçar a fer-ho. Auschwitz, Gulag, Hiroshima, genocidi de Cambotja, presons castristes, tortures a l'Irak..., mai no es podran acceptar des de la perspectiva de la dignitat humana. Ni l'esdevenir, ni allò universal, no disculpen abusar d'algú. La dignitat és la teva, la seva i la meva.

El concepte de subjecte, de persona, —el concepte de cadascú— batega sota la dignitat de l'home. Kant, personatge de la Modernitat nascut a Königsberg, (Prússia oriental), ens va regalar una idea elaborada de *subjecte* —subjecte que tant han bescantat els postmoderns—. Nietzsche, Freud, Heidegger... han proclamat la mort del *subjecte*. Desproveïts d'ell, l'autonomia de la facticitat és total. Acceptem que el subjecte és limitat, però mai no l'hem d'anorrear. Si el suprimim, no ens ha de fer estrany que Heidegger acceptés el nazisme. Em sembla que la filosofia de Kant fa possible el subjecte finit, però responsable, en el si d'un món que ha perdut l'encant.

Subjecte lògic és allò de què s'afirma o es nega quelcom. En aquest cas el *subjecte* s'entén com un concepte: el *concepte-subjecte*. El *subjecte gnoseològic*, o subjecte del coneixement, és aquell punt al qual fa referència tot allò que es coneix sense que ell, el subjecte, formi part d'aquest tot. En aquest cas es tracta del subjecte parlant, del qual les ciències no poden dir res. El *subjecte transcendental* constitueix una modalitat del *subjecte gnoseològic*, que consisteix en el fet d'intel·ligir-lo com a instància fundadora, apriorísticament, del coneixement. El *subjecte ontològic*, o real, ja és una existència i no pas un concepte o un *a priori* del coneixement. Per valorar degudament l'ésser humà, cal fer referència a aquesta tercera accepció de subjecte, especialment en la seva dimensió de *conscient, lliure* i *aportador de sentit*.

En aquest últim significat de *subjecte* que he aportat, el subjecte és aquell existent que és conscient d'ell mateix, aquell existent que, en pensar allò

altre, alhora es pensa a si mateix. Val a dir que aquest significat ple no s'assoleix fins al segle XVII amb Descartes, encara que se'n trobin indicis en Agustí de Tagaste.

Amb Descartes hom salta des del subjecte de l'enunciat fins al subjecte de l'enunciació, se salta a aquell que parla i que es pronuncia sobre l'embalum del món. El *subjecte* persisteix com a substància; però, això sí, com a substància pensant, conscient, és un jo. *Subjecte* és, segons Descartes, aquella realitat que produeix actes intel·lectuals. *Subjecte* és instància conscient, lliure, aportadora de sentit i capaç de voler i de fer. *"Je suis, j'existe"* (Sóc, existeixo) afaiçona una relació necessària, indissoluble; l'existència esdevé, així, l'existència de la subjectivitat humana i no l'existència de la taula, del cirerer o de la gasela.

Aurelius Augustinus —sant Agustí per als cristians— neix a l'Àfrica romana, a Tagaste (a l'Algèria actual), l'any 354. El seu pare és beduí, la seva mare té un nom cartaginès. Estudia a Cartago; després viu a Roma i Milà. El 387 es converteix al cristianisme. És bisbe d'Hipona —runes a l'Algèria contemporània— entre el 395 i el 430, any en què va morir. D'entre les seves obres, cal remarcar la que porta el títol de *Confessions*; es tracta potser del primer llibre que despulla la intimitat del subjecte i inicia un gènere literari que més tard s'ha imitat molt. El discurs no s'inicia en el món, com fou el cas de l'astrònom Ptolomeu (90-168) o del metge Galè (131-201), els quals pensaven a partir dels astres o del cos humà; no, aquesta no és la perspectiva agustiniana. Agustí de Tagaste, a les *Confessions,* desvela la seva recondidesa, la seva personalitat més arrecerada i el seu silenci interior. El jo d'Agustí es confessa i dóna testimoni.

El subjecte existeix en anàbasi o arrecerament davant la circumstància o món. Si es confongués amb l'univers, només sobreviuria la pastositat d'allò que hi ha, sense frontera entre subjecte i objecte.

El subjecte humà, la persona singular, és un dels valors cabdals sedimentats en la cultura occidental. El llibre del *Gènesi* fonamenta la dignitat de l'*adam* en la seva semblança amb *IHWH*, amb *Elohim*, amb el *Kyrios*; diu el *Bereshit* jueu:

> Atenció: demanaré comptes de la vostra sang, de les vostres vides, a tots els animals. També a l'adam, a qualsevol que en mati un altre, li demanaré comptes d'aquella vida. El qui vessi la sang d'un adam, un altre adam vessarà la seva sang, perquè l'home ha estat fet a imatge de Déu. 9, 5-6

Ser imatge de Déu vol dir no dependre del tot de les coses del món. Gaudim de les coses del món, i també les sofrim; ens conhorta la delectança del perfum d'una rosa i ens fastigueja el mal al dit que sagna perquè ens hem clavat una espina del roser. Però ser persona, ser subjecte, és mantenir les distàncies dels gaudis i dels dolors. No podem existir sense els objectes del

món, però, alhora, aquests objectes no aconsegueixen devorar-nos del tot. Estem, a la vegada, incrustats en el món i lliures d'ell. Ser subjecte ens força a un viure escindit entre el jo i el no-jo, a viure en el moment del saltar, després d'haver fet un bot fins tornar a tocar a terra.

Som persones *in fieri*; la persona de cadascú no és cap dada, sinó una tasca i ocupació. Tresquem esforçadament per aconseguir l'estatut de persones, dominant llengües i llenguatges, per exemple, i lluitem contra els riscos de despersonalitzar-nos. La persona és identitat amb ella mateixa i, per tant, solitud suprema. Però, a la vegada, la persona es caracteritza pel fet de relacionar-se amb les altres persones i així s'envigoreix; no passa pas això amb els objectes del cosmos —inclosos els gossos—. Sense diàleg la persona defalleix, decandeix i fins i tot es desfulla. Alguns miren de dialogar amb el seu gos, feina en va. Solament el col·loqui entre humans, directe o indirecte —llegint, posem per cas, un llibre—, ens allunya i ens diferencia de les coses del món.

La consciència que tinc de l'altre em força a no perdre'm en el món de les coses; l'altre, del qual m'apercebo, trenca el cercle tancat *jo-objectes del món*, i el món esdevé, així, possibilitat i no imposició brutal. L'altre compel·leix que el món se'm torni indeterminat, i és aquesta manera de presentar-se'm el reciprocant allò que precisa el món. Una paret, per exemple, em pot protegir de l'assetjament d'algú que em persegueix de nit, però també pot ser insegura si aquell que em persegueix porta una llanterna. L'altre converteix el món, en ell mateix indefinit, en quelcom definit, ja que és l'altre qui el delimita i el fixa.

Puc fer la volta entorn d'un objecte, d'una escultura, per exemple, i així conèixer-ne els perfils. En canvi no puc fer la volta entorn d'un altre com a subjecte. L'altre se'm fa present, doncs, com a absent, ja que allò que salta a la vista, d'ell, només és el seu cos (*Leib*). No és gens senzill dialogar amb el tu, ja que aquest tu és abans de res un cos estrany. Molts educadors obliden aquesta qüestió tan important.

El valor occidental *dignitat humana* recolza sobre el subjecte, damunt del jo irrepetible, però alhora aquest reposa sobre el diàleg amb altres subjectes, diàleg que no es redueix a la conversa entre dos ximpanzés o entre dues balenes. Tanmateix, heus ací una matèria ben enrevessada. No comptem amb inferència del jo d'un altre ésser humà; el tu es fa present indirectament a través de la seva corporeïtat. Una cosa és el món per a mi, del qual és una part el cos de l'altre, i una altra, ben diferent, és el món de l'altre, que m'és inaccessible. Husserl creu que la presència del cos de l'altre se'm fa present com a cos de l'altre i no pas com un cos més del món. L'organisme de l'altre manifesta la seva subjectivitat singular a través del seu rostre. Cal adonar-se que la relació *jo-allò*, en què consisteix el saber, mai no podrà fonamentar la relació *jo-tu*. El valor *dignitat* no s'infereix ni tampoc es dedueix; pertany a l'àmbit del compromís lliure. L'única cosa que defenso és que la civilització occidental ens ha lliurat aquest valor. Educar és relacionar dos subjectes, no

dues unitats psicosomàtiques. Si no s'intel·ligeix d'aquesta manera, educar esdevé domar o ensinistrar.

Comprometre's amb el valor *dignitat* implica que abans de res siguem lliures. La llibertat és un *axios* sedimentat a poc a poc en la història europea.

La llibertat no s'inscriu en cap registre, ni natural ni lògic; no és el resultat de causes ni deriva d'axiomes. Potser la llibertat és només *do*; és a dir, donar-se, hom, a si mateix. On no hi ha do no hi ha llibertat sinó coacció, constrenyiment, obligació. Tanmateix, l'ésser humà és do, a fi de donar de si mateix. L'u cerca allò segon, l'altre, el distint. Potser es pot llegir el *pneuma* grec com a regal, donació, obsequi, òbol.

¿No serà la llibertat invitació a la responsabilitat? El verb llatí *spondeo* significava "prometo solemnement", em comprometo; *re-spondeo* era "em presento com a garant de la promesa".

En acabar la Segona Guerra Mundial, Jean-Paul Sartre encunyà el terme *engagement* (engatgement, compromís), que designava el fet de renunciar a viure de la comoditat que proporciona una posició social, i viure entre els conflictes del seu temps amb la dèria de defensar allò de més valuós i els congèneres maltractats que no tenien paraula social per defensar-se. El compromís pressuposa la llibertat. Tanmateix, Sartre defensa una llibertat que topa, o si més no ho sembla, amb la tradició. Escriu a *L'être et le néant* —Gallimard, 1943—:

> Je suis condamné à être libre. Cela signifie qu'on ne saurait trouver à ma liberté d'autres limites qu'elle-même. Pàg. 515

Si en comptes de caure en l'amnèsia, i d'imaginar-nos que comencem de zero com si allò que ens ha precedit no fos res, acceptem amb realisme que depenem de la memòria col·lectiva, en aquest supòsit, la llibertat ja no és una neciesa sinó que esdevé tasca.

L'*engagement* és donació als altres integrants de la comunitat a còpia d'actes individuals i lliures.

Occident ens ha ensenyat que la veritat de l'home no és la veritat de la cadernera. La veritat de la cadernera, la posa la naturalesa; en canvi la veritat de l'ésser humà, la forma el mateix home amb la *Bildung* (cultura). La moral, i la llibertat que li dóna suport, no és un producte de la naturalesa, com la mel d'una bresca, sinó el resultat de *virtus*, d'esforç, d'hominització.

D'acord amb els nostres avantpassats, la primera cosa que ha de voler la llibertat és l'amor. Voler estimar. No l'amor que se'ns esmuny, sinó l'amor que escollim lliurement.

El tema de l'amor passa al cristianisme a través de Pau de Tars —un jueu hel·lenístic romanitzat—, que fonamenta teològicament l'amor entre els

humans. Al cap de vint anys de predicar, Pau redacta una carta —per als cristians de Roma, molt afins a les sinagogues jueves—, en què exposa la seva doctrina sobre la reconciliació que Crist predicà. Es tracta del primer text cristià, que es va escriure probablement entre l'any 50 i el 55. Argumenta així l'amor envers el proïsme:

> De fet, amb prou feines trobaríem algú que volgués morir per un home just. Però Déu ha donat prova de l'amor que ens té, perquè Crist va morir per nosaltres quan encara érem pecadors. 5, 7-8

La *fraternité* de la *Révolution française* objectiva de manera laica i emotiva el tradicional concepte cristià d'amor. La *liberté* i l'*égalité* esdevenen fàcilment nocions de filosofia política, però la *fraternité* és més un sentiment que no pas un concepte jurídic, cosa que no sembla apta per fonamentar la justícia. El primer cristianisme havia legitimat l'amor interhumà, tot i que fos teològicament; en canvi la *fraternité* revolucionària —francesa o bé llibertària— sembla que no supera l'estatut de la taquicàrdia i de l'endocrinologia

Vivim en el si de sistemes d'interacció, articulats a través de llenguatges i llengües, mitjançant xarxes simbòliques de gestos, expressions i altres maneres de moure'ns en el món social. La biografia de cadascú es troba entreteixida en la d'altres i barrejada en les seves narracions. Així es va forjant el *nosaltres*. El concepte hegelià d'*Aufhebung* ajuda a entendre el procés que mena des de la confrontació *jo-tu* fins a la solució del *nosaltres*. El verb alemany *Aufheben* aplega dos significats oposats: el de conservar (*aufbewahren*) i el de suprimir (*hinwegräumen*). Les llengües llatines no tenen aquesta riquesa lingüística; tanmateix, aquesta idea es podria expressar amb el verb *assumir*, sempre que amb aquest significant s'inclogui el fet de superar la contradicció sense bandejar cap dels dos termes sinó reconduint-los i conservant-los en un nivell superior que els sintetitza i els aplega. El *nosaltres* és la síntesi del *jo* i del *tu*, i no és pas la simple negació d'un dels dos. No hi ha educació sense el *nosaltres* a la vista.

La solidaritat no és uniformització, sinó que pressuposa la diferència, en contra de la concepció dels polítics centralistes i autoritaris, els quals intel·ligeixen l'ésser humà com si fos una balena o un simi. Espanya no es pot reduir a una colònia de micos uniformats, ja que la ciutadania és diversa.

Si el primer nucli vertebrador de valors occidentals ha estat la dignitat, el segon centre organitzador de l'axiologia és el *coneixement*. Grècia encarnà de manera esplèndida aquest valor, que és la deu d'altres valors. El verb *epistemai* (situar-se pel damunt de) va donar el substantiu *episteme*, que hem traduït amb més o menys encert amb els termes *coneixement* i *ciència*.

Quan Husserl, a la cinquena meditació de *Cartesianische Meditationen (Méditations cartésiennes)* tracta el tema de la relació amb l'altre, pren com

a punt de partença el jo com a un absolut, tal com va fer Descartes, amb la qual cosa en té un bon feix per superar el solipsisme. Ara bé, se separa del plantejament cartesià en el fet que mentre Descartes fa garant de l'objectivitat de *l'ego cogito* a una realitat —un Déu veraç i bo—, Husserl situa la garantia de l'objectivitat en la intersubjectivitat. Tanmateix, li manca resoldre la manera d'accedir a l'altre des del meu *ego cogito*. Doncs bé, Husserl coneix l'altre, com a altre, tot servint-se de l'experiència corporal. L'altre, com a subjecte, mai no se'm pot donar directament; m'encalça indirectament a través del seu *Leib*, del seu cos vivent. El conec com a *tu* percebent el seu *Leibkörper* (el seu *cos-de-carn*).

És ben bé que el valor del *coneixement* s'ha forjat amb empenta i amb èxits seqüencials en l'àmbit de la ciència. Galileu veia la natura com un llibre escrit en llenguatge matemàtic que la física havia de desxifrar. Això va fer molta il·lusió als físics posteriors, que veien el món tal com és. Del segle XVII al XIX, des de Galileu fins a James Maxwel passant per Newton, a tots els va semblar que coneixien el món tal com era en si mateix. Han hagut de ser Einstein amb la relativitat i Bohr amb la mecànica quàntica els qui han posat en entredit la metafísica de la física clàssica. Tot i això, la ciència continua amb la seva ambició demiúrgica.

El coneixement és també coneixement, encertat o equivocat, del Sentit Absolut. En això han insistit ara i adés els sabers que s'han elaborat històricament a Europa. No hem acceptat reduir el saber al coneixement tecnocientífic; a més a més, ens hem neguitejat pel *per a què* últim de tot plegat. Fins i tot els existencialistes, en elaborar el concepte de contingència —no hi ha Déu, i nosaltres som el nostre propi origen, la nostra explicació i la nostra última justificació—, fins i tot els existencialistes, deia, amb la seva noció de contingència, han deixat de pèl a pèl el neguit que ens rosega l'ànima quan mirem de capir-nos. Altres s'han llançat amb gosadia cap al coneixement de la divinitat per tal de sadollar el rau-rau, i han defensat, per exemple, que la persona humana és l'*apóstolos* (enviat) de Déu.

L'ésser humà s'autoconeix a manera de conversió incessant, la *conversio* llatina, la *metànoia* grega. Agustí de Tagaste descriu aquesta activitat constituent a les *Confessions*:

> Vós, Senyor, em fèieu girar cap a mi mateix a fi que em llevés de l'esquena a mi mateix i em veiés al davant, cara a cara, el meu rostre, i pogués contemplar com era de lleig, com era de malgirbat i brut, tacat i ulcerós. 8,7,16

La conversió antropològica no és cosa d'un moment, sinó un tarannà existencial que ens mena sense parar cap allò millor. L'*altermundisme* de començaments del segle XXI, que substituí verbalment l'antimundialisme —en comptes d'*anti* es predicà l'*alter*— objectiva en moviments socials la categoria antropològica *conversió*.

El tercer nucli que organitza valors occidentals rebuts de la tradició és la tècnica, la tecnologia. *Ciència* hel·lènica i *tècnica* llatina s'ajunten en el valor *eficàcia*. Enfront de l'*eficàcia,* s'hi palplanta el profetisme hebreu, el valor fonamental del qual és la *dignitat* de l'ésser humà, de la qual he parlat abans. Retorn a la tècnica.

Seguint la *Metafísica* d'Aristòtil —A1— la *tékhne* és una disposició (*héxis*) amb vista a la fabricació de coses (*poietiké* —del verb grec *poieo*, jo faig—). La naturalesa *(Physis*) no produeix tècnicament, això és feina específica de l'*ànthropos*. L'*ànthropos* va produir, per exemple, el Partenó, que Fídies va projectar i els arquitectes Ictinos i Cal·lícrates van realitzar, i també va produir teràpies seguint Hipòcrates (Hippokrates) de Cos, que havia estudiat fil per randa les fractures òssies i les luxacions. El *tekhnites* (tècnic) supera el simple experimentat en el fet que no solamet cura, posem per cas, sinó que, a més a més, sap per què cura; en canvi el curandero es limita a curar, és simplement una bèstia experimentada.

Roma se serví de la paraula *ars* —genitiu *artis*— per assenyalar semànticament cap allò que indicava el terme grec *tékhne*. Roma va excel·lir en tècniques: arquitectura, urbanisme, vies de comunicació, aqüeductes, estratègies militars, habilitats quirúrgiques, administració de l'Estat, advocacia, cuina, agricultura, comerç, mineria... La tècnica eficaç fou un valor excel·lent, que nosaltres hem heretat.

La reflexió sobre la història de les tècniques occidentals evidencia que en un primer moment la tècnica es va entendre com a activitat neutra, no ètica, ja que les tecnologies només eren instruments intermediaris de l'acció productiva. Però finalment hem vist com les tècniques esdevenien autònomes i prescindien de les finalitats humanes. Les tècniques han passat de dominades a dominants. Han deixat de ser neutrals. Les tècniques permeten que uns homes en sotmetin uns altres i que tots plegats es posin a sotmetre la naturalesa. La tecnologia —per exemple la propaganda— ha fet possible l'*homo homini lupus* (l'ésser humà és un llop envers l'altre ésser humà) de Hobbes. Avui dia homes i màquines s'han ajuntat per tal de formar l'híbrid *home-màquina*, que esdevé un llop per a la naturalesa. Heidegger fa referència al fet que fins i tot l'ésser mateix ha estat capturat i detingut per la tecnociència.

La informàtica és una tecnologia que modifica la societat, els éssers humans, tant modifica les maneres de produir com les maneres de pensar i de sentir. Els romans sabien aixecar ponts, però era més per experiència que no pas per ciència. A partir del segle XVII les tècniques brollen a partir de les ciències. Però avui dia passa que, a més, hem deixat de ser els senyors de ciències i de tècniques. Marcuse —*One-Dimensional Man*— i Habermas —*Technik und Wissenschaft als Ideologie*— ens han fet adonar que el progrés va lligat a la ideologia de la ciència i de la tècnica, ideologia que, sota la capa de neutralitat d'aquests sabers valora allò que és operatiu pel damunt del que és humà. Ambdós pensadors ens conviden a reflexionar

sobre els criteris que permeten distingir entre tècniques d'accés al coneixement, coneixement i funcions del coneixement. Sense aquesta triple distinció no serà possible elaborar el nou sentit de tècnica o de tecnologia.

Sigui com vulgui, la tècnica en si mateixa estableix un valor antropològic d'Occident. Tècnica quirúrgica, tècnica didàctica, tècnica productora, tècnica arquitectònica, tècnica d'organització d'empreses, tècnica dels mitjans de comunicació social... Ciència i tècnica, eficaces, constitueixen dues fonts axiològiques que ens ha llegat la història europea. Però no n'hi ha prou; també se'ns ha explicat que la dignitat derivada del profetisme jueu és un valor, deu d'altres valors, situat, d'acord amb la tradició, al damunt de qualsevol altre valor. Abans de res, eficàcia; però, si hi ha conflicte entre subjectes humans, s'ha de resoldre per esguard del criteri últim del valor *dignitat* de cadascú de carn i ossos.

Les tècniques educadores es mereixen una remarca específica. D'entrada vull citar un text del Concili Vaticà II; no pas perquè és un text religiós —que en el meu escrit no té cap importància—, sinó perquè aporta un argument rellevant sobre la mentalitat occidental. A la *Declaració sobre l'educació cristiana de la joventut*, promulgada el 28 d'octubre de 1965, hi podem llegir:

> Tots el éssers humans, de qualsevol raça, condició i edat, pel fet de tenir la dignitat de persona, tenen el dret inalienable a una educació...
>
> El Concili declara que els nens i els adolescents tenen dret que se'ls estimuli a apreciar amb consciència recta els valors morals i a prestar-los adhesió personal.

¿Quina classe d'ésser humà volem formar mitjançant l'educació?, indiscutiblement el de demà; al cap i a la fi eduquem especialment infants, púbers i adolescents, i no adults. La voluntat educadora és voluntat de futur. ¿Quina humanitat volem per al dia de demà, per al dia de després? Tota la meva investigació ha mirat de respondre aquesta qüestió constrenyidora. Com defensa Gadamer, abans de ser nosaltres som història; a Occident no és factible fer referència a l'esdevenir si ignorem com s'ha sedimentat a Europa un model d'home que persisteix a continuar. El futur seria una fantasia fofa, plantejat des del present, si no es pren com a punt de partença allò que Europa ha pensat abans obstinadament després d'alliberar-se de la ganga històrica.

Els nostres avantpassats, des de Jerusalem, Atenes i Roma, han parlat entre ells —pragmàtica lingüística—, junts els uns amb els altres enfront d'altres, amb dolor, alegria i perplexitat en el cor. El llenguatge fou i ha estat *Gespräch* (diàleg), camí per entendre'ns tots plegats. Aquest i cap altre és el sentit últim de la comunicació. La parla, a més de judici i raonament, és

preguntar i respondre. No parlem només per comunicar-nos bagatel·les quotidianes; a més a més delim per adreçar-nos vers quelcom que puguem tenir en comú. Parlant entre ells, els homes i les dones de l'àrea europea han anat forjant al llarg de la història un *Weltall*, un *universum*, un *kosmos*, l'anomenat precisament occidental. El món no és una addició d'àtoms, de neuroconductors..., el món que ens aclapara i desassossega és marcadament *Menschenwelt* (món de l'ésser humà). El món és el món de l'home, món que esdevé i que mai no es conclou. El món per a nosaltres és el d'Occident, elaborat amb sang i somiqueig i amb algun petit gaudi. A partir d'aquí hom pot pensar una moral de cara a l'esdevenidor, una moral per rejovenir.

Per acabar aquesta meditació, cal dir que la *paideia*, o conreu d'allò humà, té necessitat de la *theoria* (ciències), de la *pràxis* (moral) i també de la *tékhne* (modificació de la realitat).

Europa va néixer en el judaisme (segle XI aC) i des d'ell, a través del paganisme greco-romà, i finalment de l'hel·lenisme (des del segle III aC), va donar pas al cristianisme —de manera clara després del 325, primer Concili de Nicea—. L'Islam (principis del segle VII dC) també prové de la *Weltanschauung* hebrea, però encara no ha transitat —potser no ho farà mai o potser no ho pot fer— per la Modernitat; en canvi el cristianisme ha sofert la nit de la Il·lustració i encara no l'ha superada amb èxit. Al semitisme —àmbit jueu i islàmic— i al cristianisme, els manquen paraules amb què dialogar. Es tracta, em sembla molt, de qui guanya sobre qui. I que Déu ens agafi tranquils. De tota manera, com es diu popularment, de més verdes en maduren, i pot donar-se el cas que el diàleg triomfi finalment.

Occident afaiçona una història. La comprensió de si mateix s'assoleix mitjançant la comprensió de la història dels símbols culturals, en els quals i des dels quals prenem forma i consistència.

El risc d'Europa rau en el cansament, en el fastigueix i potser fins i tot en el fàstic. Sense esperança defalleixen els valors i les tasques. ¿Per què no girar la mirada vers l'*a priori* cristià?; pot ser que així tinguin empenta i agafin ufana les nostres ales de futur i de posteritat; això sí, sempre que sigui un cristianisme primigeni i no pas el que els segles han prostituït.

BIBLIOGRAFÍA

Agustí de Tagaste: *Confessiones,* B.A.C., Madrid 1946

Aristòtil: *Ta meta ta physika*, Edición Bekker. En castellà: Gredos

Bloch, E.: *Das Prinzip Hoffnung*, Aufbau-Verlag, Berlín 1954

Gènesi / Bereshit: In "Biblia Hebraica", Würt, Stuttgart 1905-1906. En català: *Bíblia catalana*, Associació Bíblica de Catalunya, Barcelona 1993

Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als ideologie*; Suhrkamp, Frankfurt am Main 1968

Husserl, E.: *Die Krisis der europaischen Wissenschaften und die transzendantale Phänomenologie.* En francès: *La crise des sciences européennes et la phénomenologie transcendantale*, Gallimard París 1976

Pau de Tars: *Carta als cristians de Roma, in* E. Nestle, *Novum Testamentum graece et latine*, Suttgart 1979. En català: *La Bíblia*, *Associació Bíblica de Catalunya,* Barcelona 1993

Sartre, J.P.: *L'être et le néant*; Gallimard , París 1957

Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*; Springen, Wien 1932. En italià: *La fenomenologia del mondo sociale*; Il Mulino, Bologna 1974.

DEPORTE… ¿CABE EL DEPORTE EN LA ESCUELA?… ¿EN MANOS DE QUIEN ESTÁ EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR?…

Saturnino Gimeno Martín

Luis Marqués Molías

Mª del Carmen Pérez Ramírez

RESUMEN

En la península Ibérica, la palabra deporte, en los siglos XIV y XV, ya tenía contenido semántico. Después, al menos en el territorio español, en los inicios del siglo XVIII, perdería presencia y uso, para reaparecer, con fuerza de permanencia, en los albores del XIX. Su reintroducción se realizó por traducción de los vocablos "esport" y "déport". Hoy, el "concepto deporte", se extrapola de la Carta Europea del Deporte y acoge "todo tipo de actividad física (...) que tenga por finalidad la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados (...)". Desde ésta óptica, el deporte , también se desarrolla en el marco físico-deportivo que nos interesa: la escuela y su área de influencia.

SUMMARY

In the Iberian Peninsula, the word sport, in the 14th and 15th centuries, had already a semantics content. Later, at least in Spanish territory, at the beginning of the 18th century, it comes out of presence and use, to reapear, permanently, at the start of the 19th century. Ist new introduction was made by translating the words „esport and déport“. Nowadays, „the sport idea“ comes from the Sports European Brief and acknowledges „all kinds of physical activities(…) with the purpose of improving or expressing the physical and psychic condition, the development of social relationships ort he achievement of results(…)“. From this point of view, sport is also developed in the physical-sports frame, which interests us: the school and ist area of influence.

Sport is a social and cultural phenomenon which fits in the Curriculum. The school cannot and must not marginalize it. The aim of this smal research is to find out and clearly state, who controls sport at school and out of it. The University Rovira i Virgili is specially interested in studying the educational willingness of those who organise, administer and „give-develop“ sport at school, more precisely, sport fort he children at school age.

El deporte en la historia de la humanidad

Los filólogos consideran que la palabra *deporte* proviene del vocablo *deportarse*. En castellano y en catalán la palabra aparece a finales del siglo XIV y a principios del XV. De hecho la secuencia sería del latín *deportare*, al vocablo *deportarse* y de éste a *deporte*. La voz latina expresaba la acción de pasar hacia fuera la puerta de la ciudad para entregarse a la *acción*; la primera acepción romance haría referencia a diversión y pasatiempo, generalmente al aire libre. Otros le atribuyen un origen provenzal, derivándola de la expresión *estar de portu*. Con ello se aludía a la actividad alegre y muchas veces ruidosa a la que se libraban los marineros cuando tocaban puerto o estaban libres de trabajo.

En todo el territorio español, la palabra pierde presencia y uso al inicio del siglo XVIII y reaparece con fuerza de permanencia al principio de la centuria siguiente. Su reintroducción se realiza como traducción del vocablo ingles, *sport* y del francés, *déport*.

La acepción moderna y genérica se refiere a *una actividad física con fines recreativos*, pero el valor de la palabra *deporte* es bastante más complejo y, mientras la conceptualización del mismo resultó cómoda, definirlo engendra una enorme dificultad y disparidad de criterios.

Los profesionales de la docencia rehuimos significarnos al respecto y a lo sumo afirmamos que el deporte es "(...) *como un conjunto de subsistemas" o todavía en una* acepción menos comprometida lo despachamos considerando que "*deporte es aquello que la gente entiende* por *deporte*".

Es indudable que "vocablos" y acepción del contenido que encierran los mismos, se han visto reforzados con la recuperación de los Juegos Olímpicos en cuya carta de restauración, el deporte se entiende "*como cultivo voluntario y habitual de ejercicio muscular intensivo, apoyado en el deseo de progreso y pudiendo llegar hasta el riesgo".* La evolución de la práctica deportiva ha dejado encorsetada e incompleta la definición de los restauradores de los Juegos Olímpicos modernos. Reflexiones y estudios realizados ante el auge del fenómeno deportivo han llevado a fijar notas características del mismo para encajar las actividades físicas del hombre en la categoría de deporte.

Si entendemos como elementos constitutivos del deporte la ejercitación física, el juego y la competición, debemos aceptar que el mismo ha existido en la vida y en la conciencia de los hombres desde tiempos remotos. En la Prehistoria, se piensa que pudo manifestarse en forma de culto o rito que precedía a las acciones de caza, pesca y posiblemente de lucha tribal. El mundo clásico lo conoció con fines entre educativos, formativos y netamente utilitarios (Grecia Clásica y la Roma conquistadora y de grandes espectáculos populares). La Edad Media lo reservó para las justas y los torneos. El Renacimiento supone el despertar de un vivo entusiasmo por el estudio e imitación de la antigüedad clásica griega y romana. Se inicia en

Florencia, rápidamente se extendió a Francia y a España y con él también se vuelven los ojos hacia la naturaleza, el ejercicio físico y el juego. Así, se reaviva o se equilibra la atención al espíritu y al cuerpo. Es el origen lejano del renacer del deporte moderno y actual al que se atribuye un nacimiento interesado en el seno de la burguesía. "*Nieto de Renacimiento e hijo de la Revolución Francesa"* (Diem, 1966), el deporte se ha relanzado por el impulso de Arnold y por la labor diplomática y convincente del barón de Coubertin. Aristócratas y burgueses lo han resucitado y las organizaciones internacionales y nacionales lo han consolidado en sus múltiples formas. Sí que es cierto que el deporte se ha popularizado hasta el punto que forma parte de la vida de un enorme contingente indiscriminado de personas. La "sociedad de tiempo libre" le dedica buena parte de su disponibilidad, aunque por contra el bombardeo consumista hace imposible que el deporte sea una actividad de ocio.

Circunstancializando el deporte al ámbito de la Comunidad Europea, debemos hacer constar que, hasta el momento, por un lado van las declaraciones de intenciones y propósitos oficiales y por otro las demandas y las presiones sociales, pero tanto los planteamientos político-culturales como las necesidades sentidas, son superados por los intereses económicos. A pesar de la existencia de algunos factores limitadores, el deporte se ha hecho presente en muchas esferas de la vida y tiene relevancia singular el hecho de que forme parte de los contenidos curriculares de la educación obligatoria (España, Portugal, Francia, Italia, Alemania, etc.). Por otra parte, la que empieza a llamarse "*sociedad del bienestar*" ha tomado la práctica deportiva a cualquier edad como un signo de calidad de vida. De esta manera el deporte está presente en la formación inicial, en la universidad, en el disfrute del tiempo libre para los individuos en edad laboral y, como no, para quienes tienen tiempo para el tiempo, es decir los jubilados y pensionistas.

En la universalización del deporte se distinguen dos caminos o situaciones, el denominado Deporte para todos y el conocido y anhelado por algunos como Deporte de Rendimiento. Reiteramos que el deporte se ha convertido en un fenómeno social de ámbito universal. En el ánimo y en el conocimiento de los gobernantes nacionales e internacionales está el considerarlo como un instrumento de interrelación y de integración social. La facilitación de la presencia del deporte en las diferentes esferas de la vida de los individuos, de la escuela a la tercera edad, es una decisión política educativa que lo valora como instrumento de equilibrio psicofísico para las personas.

El concepto europeo de deporte

El concepto de deporte se puede extrapolar de la Carta Europea del Deporte aprobada en la Conferencia de Ministros responsables del deporte de los países europeos. Celebrada en Rodas, en mayo de 1992, afirma que se entiende por deporte

> *"(...) todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación, organizada o de otro tipo, tenga por finalidad la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles*".

Lejos de imponer limitaciones para que las prácticas físicas adquieran la condición de deporte, la carta es omnicomprensiva y recoge como deporte todo tipo de actividad física. La participación, que equivale a la vivencia real de la actividad, puede hacerse en forma organizada (reglada) o de manera más o menos espontánea, libre y lejos de cánones encorsetados. La finalidad puede ser unidimensional o polifacética. Puede estar encaminada a la mejora de la condición física y aspira al aprendizaje, al disfrute placentero y/o al rendimiento.

En la práctica, y en la observación que se puede llevar a cabo desde los medios de comunicación e incluso desde los órganos docentes que tienen responsabilidades competenciales alrededor de la educación física y deportiva, se comprueba la sana convivencia que se manifiesta entre:

- las actividades orientadas al acondicionamiento físico
- las actividades orientadas a la práctica en la naturaleza
- las actividades de expresión estética
- las actividades denominadas juegos y deportes de competición

Alrededor del primer grupo, específicamente, tienen cabida todas las ejercitaciones físicas que se realizan con intención de "acondicionar" los órganos y funciones de complejo psicofísico que es el "hombre". Con ellas se busca, en principio, la respuesta al ejercicio y a medio y largo plazo la adaptación al esfuerzo y la posibilidad de responder ante nuevas y variadas exigencias. Como primer objetivo se busca el mantenimiento y/o crecimiento de la condición física como suma ponderada de las capacidades motrices.

Las actividades de aire libre, en algunos momentos exclusivamente queridas por grupos específicos, hoy cambian su denominación y son conocidas como actividades en la naturaleza. Han adquirido tal auge que, por el impacto medioambiental que pueden tener, son objeto de rigurosa reglamentación. La naturaleza, los marcos de la misma son el escenario de las actuaciones físico-deportivas. Los participantes tratan de imponer el posibilismo al determinismo, tratan de dominar el "medio" a base del esfuerzo personal o en la conjunción de la técnica y la colaboración del grupo deportivo.

La aceptación de sí mismo, la concienciación de nuestras propias posibilidades, nos lleva al "cultivo de lo corporal" desde una vertiente psicomotriz más llevadera y placentera que la que se consigue por las vías

tradicionalmente regladas. Las conocidas gimnasias suaves y el campo de la expresión corporal son la llamada individual para contingentes atraídos por los matices coordinativos, expresivos y finalmente artísticos. La estética de la ejecución es un reto que se plantean los participantes (danza, patinaje artístico, etc.).

Los juegos y deportes de competición tienen como característica sobresaliente su desarrollo en situaciones motrices de competición institucionalizada (Parlebas, 1988). En ocasiones la práctica la realizamos de forma individual, actuando para superarnos a nosotros mismos frente a una distancia, el cronometro o a un "adversario". Otras veces, voluntariamente inmersos en "*el juego conjunto materializado en una actividad físico-intelectual, de carácter lúdico-competitivo, previamente concretada por un reglamento oficial"* (García, 1990), se enfrentan dos equipos en el llamado deporte colectivo. Tanto el deporte individual como el deporte colectivo bien orientados atesoran valores para el aprendizaje, y a la vez son un medio para la formación y conocimiento de uno mismo, para el desarrollo de la personalidad y para la integración social (Bueno, *et al*., 1990).

Más allá de las clasificaciones y de las definiciones conceptuales están las manifestaciones vivas del deporte. Está claro –así lo acepta la vigente Carta Europea- que bajo el vocablo deporte se albergan actividades físico-deportivas muy diversas y éstas tienen objetivos bastante alejados de unas a otras. Aún tiene vigencia el ya lejano en el tiempo Manifiesto del Deporte:

> *El deporte es toda actividad con carácter de juego, que adopte forma de lucha consigo mismo o con los demás o constituya una confrontación con los elementos naturales*.
>
> *(...) siempre habrá de realizarse con espíritu deportivo. Sin juego limpio no puede haber verdadero deporte*" (Manifiesto, 1968: Preámbulo).

En el Manifiesto Mundial del Deporte se marcan las líneas de acción para los tres dominios esenciales del deporte: en la escuela, en los ratos de ocio y en la competición de alto nivel. Los redactores y los firmantes del Manifiesto, tras analizar el devenir del siglo XX, en la ciudad de Méjico, en 1968, dieron luz al manifiesto del Consejo Internacional para la Educación Física y el Deporte.

Del Preámbulo de dicho manifiesto pueden destacarse algunas afirmaciones, aunque lo haremos bajo nuestra personal interpretación:

> *"El deporte es toda actividad física con carácter de juego, que adopte forma de lucha consigo mismo o con los demás o constituya una confrontación con los elementos naturales"*

Sencilla conceptualización que hace patente, la omnipresencia y la omniposibilidad de dar categoría de deporte, prácticamente, a todas las manifestaciones físicomotrices del hombre en sus distintos estadios de desarrollo. Bastará con que haya intencionalidad y desarrollo lúdico voluntario o dirigido, afán de emulación con los demás, frente a los demás, con uno mismo, o incluso en confrontación con los elementos naturales, imponiendo el posibilismo frente al determinismo.

> *"El deporte anima a los hombres a reunirse en una atmósfera de alegría y sinceridad (...), (a) conocerse (...) (a) respetarse (...) y, despierta en ellos el sentimiento de solidaridad y de amor por la actuación noble y desinteresada (...)."*

En teoría se hacen presente valores que conviene fortalecer para restablecer la fraternidad necesaria en el ecúmene señoreado por el hombre. Se apuesta por la creación de la gran familia del deporte, reclamando para ella las mejores bondades que encierra el mismo.

> *"El deporte (...) constituye una fuente de salud y de equilibrio. (...) anima (...) a actuar en un campo que queda al margen de las necesidades de la vida cotidiana, (...); desarrolla la (...) iniciativa y la responsabilidad. Da al hombre la oportunidad de conocerse, de expresarse, de superarse, (...) de disciplinar su acción y de aumentar su rendimiento. (...); es un factor de desarrollo individual y de progreso humano."*

La vivencia personal y prudente de la actividad deportiva en sus diversas posibilidades, es fuente de salud por los beneficios que reporta frente a las realizaciones temerarias o abusivas. Las ciencias médicas y las ciencias humanas han dispensado atenciones a las prácticas deportivas que nos permiten conocer la repercusión que tienen en el denominado "*homo sapiens*". La salud ya no es simplemente la ausencia de enfermedad. El término redefinido por la OMS se concibe como un equilibrio de vida que, en buena medida, los humanos lo vienen encontrando o consiguiendo en la realización de actividades diametralmente opuestas al concepto cristiano y protestante de trabajo. Los humanos, por razones conocidas, sentimos una predisposición a participar y realizar actividades que no nos reportan beneficio crematístico alguno. El deporte puede ser una de esas ocupaciones no necesarias para solventar el *modus vivendi* y, sin embargo, su práctica puede ser una gimnástica funcional extraordinaria para el desarrollo de la iniciativa y de la asunción de responsabilidades. Brinda al hombre la oportunidad de conocerse en todos sus ámbitos, de probarse a sí mismo con sus posibilidades psicofisicas y, mediante la reflexión, conocer su capacidad de relación y su disposición para el trabajo colaborativo. El deporte propicia la expresión mediante el lenguaje del cuerpo en armonía

con el pensamiento cognitivo de siempre y puede, desde él, explorar nuevas manifestaciones que vayan desde la repetición de modelos a la más pura fantasía motora. También el deporte facilita el marco ideal para la superación consciente mediante la práctica dosificada y sistemática, bien sea para crecer en valores educativos, para la recreación placentera o para disciplinar nuestras acciones buscando la adaptación y el rendimiento. Ante el deporte, con el deporte y desde el deporte estamos en una realidad que ha calado en el tejido social español y mundial, convirtiéndose en un recurso educativo, instructivo y formativo. Está resultando ser un medio de desarrollo individual y social, siendo un recurso que facilita la socialización a la que tanto empeño dedican los poderes públicos. Aunque desde el manifiesto del deporte no se hubiese hecho ninguna recomendación, la escuela no podría obviar la realidad deportiva que, por otra parte, ha contribuido al progreso humano.

> *"El deporte debe ser parte integrante de todo sistema educacional. Se precisa para la educación equilibrada y completa (...) prepara para la sana utilización de (los) ocios en la edad adulta".*

Desde la ascendencia que tienen los organismos internacionales, se ha reclamado el deporte como *contenido presente* en los sistemas educativos. Ciertamente que cada estado, al amparo de su carta constitucional y de sus leyes educativas, reglamenta su inclusión en los niveles oportunos. En España, la propia Constitución de 1978 considera el deporte como un elemento integrante del derecho a la educación.

> *"Los poderes públicos fomentaran la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán a adecuada utilización del ocio (Art. 43.3)*

La Ley catalana del Deporte (Llei 8/ 1998, de 7.04 de l´Esport) pondera las bondades del deporte, reconoce el derecho de los ciudadanos a la práctica del mismo y lo explícita en los siguientes términos:

> *"(...) El deporte forma o ha de formar parte de la actividad del hombre desde la escuela hasta la tercera edad y es un elemento de educación tanto para los deportistas elite como para quienes e sirven del deporte simplemente como instrumento de equilibrio psicofísico de la persona"* (Introducción Punto I)

¿CABE EL DEPORTE EN LA ESCUELA?

Desde hace algunos años es frecuente encontrar llamadas sugestivas hacia la práctica deportiva. De hecho, en cada campaña electoral, en el ámbito estatal y autonómico, los partidos políticos cargan sus tintas realzando las bondades de sus programas de actuación y, en sus referencias a los

derechos ciudadanos no olvidan el principio rector de la política social que además de reconocer el derecho a la protección a la salud, impone a los poderes públicos el fomento de la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Por su parte, las comunidades autónomas, también aluden al deporte cuando en sus Estatutos consideran que *"(...)La enseñanza y la práctica de las actividades fisico-deportivas, atendiendo a su carácter obligatorio, se han de impartir en los centros docentes, públicos y privados, (...)"*. Entes parlamentarios y agrupaciones o partidos políticos emulan la recomendación del Consejo de Europa que en la reunión de ministros de 1975, celebrada en la ciudad de Bruselas, firmaron la Carta Europea de Deporte para todos. Dicha carta, aunque fue una simple declaración de intenciones, al afirmar que "(...) *La promoción del deporte será estimulada como un importante factor de promoción humana...* , directamente estaba influyendo en las políticas educativas de los países del entorno. Estas reflexiones plenarias y forales, el auge del deporte de alto rendimiento y Barcelona '92, contribuyeron a crear una conciencia deportiva o por lo menos a llamar la atención en torno al hecho social del deporte. Incluso de un deporte que va mucho más allá de la expectación, de sofá, de televisor y de la asistencia semanal al partido del club local. El viejo papel de simple espectador ha cambiado y ahora es compartido con modestas prácticas personales. En este contexto y fortaleciendo la cultura física y la práctica de una educación física escolar, los Centros escolares fueron dotados con profesionales titulados y los directivos de dichos centros, con mayor o menor acierto, inician una lenta inclusión de la educación física en la formación de los alumnos. La capacitación de Maestros Especialistas en Educación Física y la reorientación de los Licenciados en Educación Física, garantizarán los dominios técnicos necesarios para alejar la nueva intervención pedagógica de los rudimentos con que nos hemos movido en algunos momentos. La cuestión que aquí se plantea tiene la complejidad o la simplicidad que queramos darle.

¿Cabe el deporte en la Escuela? ¿Hay Deporte Escolar?

La Reforma limita la responsabilidad del maestro a las llamadas Educación Primaria y Educación Infantil, es decir 0-3, 3-6 y 6-12. En algunos casos, por decisión de las autoridades autonómicas, encontramos maestros especialistas en el primer tramo de la Educación Secundaria, luego licenciados en Educación Física o licenciados que por oposición consiguieron un puesto profesional. La formación de los docentes en Primaria y en algunos casos en Secundaria puede ser un tanto variopinta. Algunos, desde su condición de maestros, y otros como licenciados, por oposición, accedieron a una plaza de Educación Primaria o de Educación Secundaria, su capacitación especifica anterior se redujo a memorizar entre treinta y ochenta temas y llevar preparada una sesión tipo. La rapidez exigida y el sistema, obvian un sinfín de aspectos de Fisiología, de Teoría y práctica del acondicionamiento físico, de Teoría y Didáctica de la Educación Física, y de Conocimientos teórico-prácticos y didácticos de los deportes.

Pero ahí están, diríamos que padeciendo más que disfrutando en su trabajo. A su lado, y cada vez serán más en número, jóvenes profesionales formados en Facultades de Educación o en Institutos de Educación Física, tratan de poner las cosas en su sitio, saben y deben hacerlo. La postura de los profesionales en cuanto al tratamiento de la Educación Física, en algunos momentos se ha polarizado alrededor de dos puntos de apoyo: uno, con influencias psicomotricistas y, otro preocupado por el rendimiento. Muy por libre una figura emergente, Marcelino Vaca, con su " tratamiento pedagógico de lo corporal" iniciaba una andadura en solitario para buscar, como afirma Barbero *"(...) una concepción alternativa de la E.F. inspirada en principios profundamente educativos, entendiendo la* e*ducación como un proceso que ha de contribuir a que las personas sean más libres, conscientes y autónomas".*

La realidad de nuestras escuelas (públicas y privadas) es el marco físico-pedagógico que nos interesa. Allí se sufre o se disfruta la intervención pedagógica de los docentes y de toda una pléyade de personas vinculadas a la actividad deportiva. Si aceptamos como válida la afirmación de Gómez García y definimos el Deporte Escolar como *"(...) toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar (...*) podremos considerar deporte escolar como deporte en edad escolar, pero para nuestro propósito habremos incardinado el Deporte en la Escuela, en sus dependencias, con sus alumnos y en las áreas de influencia de dicha Escuela. Ciertamente que existe práctica deportiva en las clases regladas de E.F. consignadas en los horarios escolares y, existe también, planteamientos deportivos bajo la acción tutelar de las AA.PP.AA. o bien, realizadas de forma subsidiaria por los Ayuntamientos. Es el deporte realizado en el Centro o en sus proximidades, con alumnos del propio colegio, unas veces en horario escolar, y otras al acabar la jornada docente bajo el título de Actividades Extraescolares. Si el deporte, en forma de iniciaciones deportivas, en principio, tiene carácter polivalente y se mueve bajo el objetivo de contribuir a la educación integral y al desarrollo armónico del educando, con fuerza, con rotundidad y convencimiento hemos de decir sí al Deporte Escolar. En la Escuela y en los marcos próximos a ella, tiene sitio el Deporte en edad Escolar. Domingo Blázquez contabilizó para los alumnos escolarizados que además estaban inscritos en actividades deportivas "(...) *de 6 a 9 horas semanales* de vinculación a la actividad físico-deportiva" . Ese tiempo es un marco pedagógico muy amplio en el cómputo semanal de lo que llamamos intervención institucional en el proceso educativo. Piénsese en la cantidad de situaciones formativas y socializadoras que depara la educación física, el entrenamiento deportivo y los encuentros o competiciones planteadas con intencionalidad.

¿Cómo despreciar un marco y un medio con tantas y tantas posibilidades para la formación de nuestros niños y niñas? La escuela no puede vivir de

espaldas a las realidades sociales y, menos cuando estas realidades pegan con fuerza. Hoy el deporte es un fenómeno social y cultural presente en el curriculum, la escuela no puede ni debe marginarlo. El deporte bajo formas y manifestaciones diferentes es una realidad que convive con nosotros y con nuestros escolares. El deporte se hace casi tangible como deporte de competición y como deporte de tiempo libre. Pero el deporte que a nosotros nos interesa, en el contexto escolar, es eso, el Deporte Escolar o el Deporte en Edad Escolar. Para ese deporte reclamamos como marco la Escuela y sus áreas de influencia; como educadores, profesionales con profunda preparación científica y pedagógica y como principio individualizador de ese deporte, el calificativo de educativo. El deporte de competición tiene su máximo exponente en el profesionalismo y en la elite deportiva, el deporte de tiempo libre encuentra su finalidad en la recreación y en el ocio, y, por su parte, el Deporte en Edad Escolar, que es el que cabe en nuestros colegios, es un medio formativo importante que educa desde el movimiento y con las incipientes gestoformas de las que se vale. Las propuestas pedagógicas que interesan desde el punto de vista que defendemos, deben estar en la línea de lo educativo, de lo formativo, de lo que contribuye a crear personalidades equilibradas. Hay que huir y evitar situaciones lúdico-deportivas generadoras de violencia, situaciones de superioridad, de manifiesto individualismo o de lucimiento personal. La aceptación del otro con sus posibilidades, la cooperación abierta, el respeto a los otros y la elegancia en el decir y en el hacer, deben estar presentes desde los primeros pasos. Si el deporte que proponemos se acerca al juego placentero las exigencias físico-deportivas se harán mucho más agradables, se soportaran mejor y, en todo caso, pueden plantearse como emulación de uno mismo, sin recelo ante lo que pueden y hacen los demás. En definitiva, sí al deporte como elemento de la E.F pero considerando el momento y la finalidad.

¿ EN MANOS DE QUIEN ESTA EL DEPORTE EXTRAESCOLAR?

Es propósito también de esta comunicación explicitar quienes asumen la responsabilidad de organizar, administrar e “impartir-desarrollar” el deporte escolar, más concretamente, el deporte en edad escolar.

Fue el ayuntamiento socialista de Barcelona el primero en preocuparse de indagar los entresijos del deporte que se hace en los centros escolares y en el entorno de los mismos. Depués, la tesis doctoral de González Carballude ahondaría en el Deporte de Barcelona y, últimamente, un seminario permanente revisa aspectos puntuales en mesas redondas y en estudios que canalizan el saber de expertos interesados en buscar nuevos caminos.

En el acontecer histórico del deporte en el marco escolar no se ha partido de cero. Los colegios, con más interés los privados que los públicos, dedicaban y siguen dedicando alguna atención al deporte para sus alumnos. Unas veces a iniciativa propia y otras atendiendo las peticiones de

padres que influyen y condicionan el quehacer deportivo escolar y extraescolar de sus hijos.

La "administración educativa", forzada por imperativos políticos antes y por ¿comodidad? ahora, no ha tenido entre sus preocupaciones el deporte como contenido curricular y/o extracurricular. Se diría que eximida en el régimen anterior, en la democracia, la administración, cargada de mil problemas, aún no ha tenido tiempo para considerar en profundidad la riqueza educativa y formativa que el deporte bien atendido y dirigido puede tener. Sigue habiendo bipolaridad alrededor de las posibles propuestas de iniciación, práctica y profundización en las enseñanzas deportivas. Es más, continua existiendo un trasfondo político poco diferenciado del que subyacía antes de la conquista democrática. Sobre el papel entienden del Deporte el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Consejo Superior de Deportes, las Comunidades Autónomas con sus consejerías o departamentos, pero también, sobre "papeles" más tangibles, de puertas para adentro, se discuten competencias "Departaments", "Secretarías Generales", "Consells Esportius", "Unió de Consells Esportius", Federaciones Deportivas y Ayuntamientos.

Ensenyament (enseñanza o educación) cree cumplir con sus obligaciones "controlando" los proyectos educativos y la programación de unidades didácticas que respondan a los mínimos preceptuados. El deporte que buscamos puede estar entre los "papeles" que se enseñan y se archivan.

En las comarcas catalanas, los Consells Esportius de cada una de ellas como entes autónomos, organizan año tras año los "Jocs Esportius de la Generalitat". Los maestros tímidamente elaboran unidades de programación alrededor de enseñanzas deportivas. Con más deseos que realidades se organizan actividades extraescolares donde no falta el deporte. En este contexto nos encontramos con que el Consell Esportiu comarcal es el dinamizador, las AMPAS son los responsables de la organización y de las actividades de enseñanza-aprendizaje competitivas, al mismo tiempo que son suministradores de monitores.

Pero, ¿quiénes son las personas que están en contacto directo con los niños/as y los jóvenes y quiénes son los propiciadores de la enseñanza-aprendizaje?

Una encuesta ideada y supervisada por Petrus (1999) ha facilitado el trabajo de campo para detectar la realidad del deporte que se realiza en el entorno escolar. Escuelas municipales de iniciación deportiva, actividades extraescolares auspiciadas por las asociaciones de padres y otras desde clubes, e incluso bajo la responsabilidad de empresas prestadoras de servicios, son las plataformas que dan acogida al quehacer de más niños que jóvenes en el acercamiento al deporte.

A la investigación educativa y a la propia Administración puede y debe interesarle conocer el estado de esta cuestión. Contextualizar el estudio

para reorientarlo y reforzarlo significa llegar al detalle en la Comunidad, la Provincia, la Comarca y el pueblo. Después, núcleo para la solución será el colegio y su marco de interinfluencia.

Para no perdernos en al ambigüedad y en la amplitud, se ha optado por realizar análisis comarcales ejemplificando con la comarca del Montsià, a la derecha del bajo Ebro, sobre terrazas fluviales y marinas, salpicada por algunas colinas calizas emergentes y escoltadas en semicírculo por el murallón secundario del macizo del Caro.

Tres localidades, relativamente próximas, San Carlos de la Ràpita, Amposta y Alcanar, han sido elegidas al azar para un sólido estudio. De cada una de las dos primeras localidades se consideraron ocho encuestas, de Alcanar once.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Datos personales			
1. Edad:	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**
Menos de 20 años	0	0	2
De 20 a 29 años	5	0	6
De 30 a 39 años	2	6	3
De 40 a 59 años	1	2	0
Más de 60	0	0	0

De las 27 personas encuestadas en la comarca de Montsiá 2 tienen menos de 20 años, 11 están en el grupo de 20-29, otros 11 tienen entre 30 y 39 y sólo tres superan los 40 años y no llegan a 60. Fácilmente se colige que en los pueblos próximos al Ebro y en el límite de la provincia de Tarragona, de 27 técnicos dedicados a entrenamientos deportivos y/o a la dirección de equipos en Jocs Esportius de la Generalitat, 22 tienen edades comprendidas entre 20 y 40 años. Numéricamente 14 ya tienen más de 30 años. Paulatinamente, tendrán que ser sustituidos, por imperativos naturales de familia y quehaceres políticos y comunitarios de diversa índole.

2. Sexo	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**
Masculino	4	8	8
Femenino	4	0	3

En las tres localidades consideradas sigue prevaleciendo la dedicación masculina sobre la femenina. En términos absolutos 20 frente a 7. Un análisis intencionado denuncia la predominancia de determinados deportes aún considerados masculinos y la emergencia natural y buscada de otros como rítmica, básquet y natación que indistintamente se nutrirán de "monitores-profesores" masculinos y/o femeninas. Una lectura aún más atenta explícita el comportamiento y prevalencia de la práctica masculina sobre la femenina. Son ciudades casi costeras, abiertas a Europa en verano y cerradas tierra adentro en invierno.

3. Estudios de más nivel	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
EGB	2	0	1	3
FP1	4	0	1	5
FP2	0	1	5	6
Bach. Elemental	0	-	1	1
Bach. Superior	0	2	-	2
Diplomatura	1	3	1	5
Licenciatura	1	1	1	3
Otros	1	1	3	5

Formación deportiva				
4. Titulación deportiva	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
TEB (multimedia)	5	4	4	13
TEB (monitor)	5	0	3	8
TD (entrenador provincial)	1	0	-	1
TD sup. (entr. nacional)	0	0	0	0
Profesor EGB	0	4	0	4
M.E. en E.F.	1	1	1	3
Diplomado E.F. (3 años)	-	-	-	0
Licenciado E.F.	2	1	1	4
Sin titulación	-	2	3	5

La Generalitat de Cataluña, primero con la Direcció General de l'Esport" y después con la Secretaria General d'Esport, mostró preocupación por saber qué técnicos estaban comprometidos con el deporte catalán y cuál era la calidad y la dedicación de los mismos. Siempre celosa de su catalanidad, deseosa de crear un deporte con identidad propia, aprovechó lo heredado en el momento de la transición y, decididamente, se lanzó a elevar el nivel técnico de los mismos. Compró y tradujo el Programa ("Multimedia") de Iniciación a l'Esport y activó una intervención estimulada con subvenciones que, en principio, tendría acogida pero que fue deteriorándose y perdiendo entusiasmo público, entre otras cosas, por la "rigidez intervencionista de los dirigentes de Barcelona" y, por otra, por faltar a los compromisos económicos acordados.

El resultado de una "intervención dirigista" y poco coordinada arrojó un balance con claros y sombras. Todas las comarcas, unas más que otras, pero curiosamente en relación inversamente proporcional a la lejanía del "cap i casal" (Barcelona) aceptaron la capacitación de técnicos promovida por la propia Escola Catalana de l'Esport. Las localidades del Montsià son un ejemplo. Trece de 27 son TEB(s). Ocho, además, son monitores (Técnico Deportivo Elemental). Cinco obtuvieron título de entrenador

provincial. Cuatro maestros se vienen dedicando al deporte extraescolar y por otro lado irrumpieron con fuerza y ganas tres maestros especialistas de E.F. y cuatro licenciados de Educación Física. De 27 personas, consideradas, sólo 5 no poseen ninguna titulación deportiva, pero han aportado su tiempo y su entusiasmo.

5. Experiencia como jugador de fútbol	San Carlos	Amposta	Alcanar
Sí	5	8	5
No	2	-	6
NC	1	-	-

6. Experiencia como jugador de basket	San Carlos	Amposta	Alcanar
Sí	3	1	3
No	3	4	2
NC	2	3	6

7. Cuanto tiempo ha sido jugador	San Carlos	Amposta	Alcanar
Menos de 10 años	4	3	4
Diez años o más	2	3	5
NC	2	2	2

8. Ha sido jugador profesional	San Carlos	Amposta	Alcanar
Sí	2	-	-
No	6	8	10
NC	-	-	1

Partiendo de la idea, no siempre acertada, de que un primer requisito para dirigir el deporte es tener experiencia como jugador en deportes estrella como el fútbol y/o el balonmano, considerando por una parte los años de práctica y por otra el profesionalismo o la práctica en competición federada, la encuesta ha constatado cuatro ítems que arrojan resultados poco esclarecedores. Dieciocho frente a 16 han pasado por la práctica de fútbol, siete por la de baloncesto, mientras que el tiempo de permanencia en la práctica ha sido menos de diez años para 12, diez o más para 10 y no contestan 5. En cuanto a la procedencia profesional las cifras son más absolutas, tan sólo dos proceden del profesionalismo deportivo. Ahora bien 20, de 27, han participado en competición federada al margen del fútbol y del básquet.

Deporte… ¿Cabe el deporte en la escuela?… ¿ En manos de quien está el deporte en edad escolar?…

9. Ha practicado otro deporte de competición o federado	San Carlos	Amposta	Alcanar
Sí	4	7	9
No	1	1	2
NC	3	-	-

10. Experiencia como preparador/entrenador	San Carlos	Amposta	Alcanar
Menos de 5 años	3	7	6
Entre 5 y 10 años	2	-	4
Más de 10 años	3	1	1

La experiencia se acumula año tras año. Dieciséis entrenadores - preparadores ya llevan 5 años en la responsabilidad de entrenar y dirigir equipos. De 5 a 10 años, se han detectado 6, y 5 que ya sobrepasan los diez.

11. De los siguientes ámbitos, en cual cree que tiene lagunas y le gustaría ampliar su formación deportiva	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Técnica	-	-	2	2
Reglamento	1	-	2	3
Estrategia	2	5	3	10
Organización	5	2	5	12
Educativo	1	5	2	8
Medicina del deporte	5	1	6	12
Técnicas de entrenamiento	2	5	6	13
Psicología del deporte	2	-	7	9
Otros	-	-	1	1

12. ¿Asiste, por lo menos una vez al año, a algún curso de formación?	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	4	7	6	17
No	3	1	4	8
NC	-	-	2	2

En la totalidad de los encuestados ha habido sinceridad y autorreconocimiento de sus lagunas o de sus deseos de crecer en conocimientos para mejorar su hacer. Claro está que las preocupaciones son diversas. Hay mayores deseos alrededor de las técnicas de entrenamiento (13), casi igual cerca de los conocimientos de medicina deportiva y organización y gestión (12) y, ya en menor grado, preocupa la estrategia (10), la educación (8), la psicología del deporte (7) y de manera poco significante, curiosamente, el reglamento (3) y la técnica (2).

Las preocupaciones formativas han llevado a 17 “técnicos” a participar por lo menos una vez al año en cursos de actualización o perfeccionamiento, mientras que 10, por su titulación o por otros motivos, no manifiestan tal actuación.

Quince ítems han sido dedicados a indagar la organización y las instalaciones donde se desarrolla el deporte en edad escolar, más o menos auspiciado por la escuela. En el Montsià, el pasado año ha habido clara dedicación al deporte alevín. 19 equipos-grupos masculinos y 10 femeninos han sido atendidos por entrenadores/entrenadoras. Benjamín masculino 15 e infantiles 16, mientras en féminas 14 para benjamines y 11 en infantiles. Cadetes y juveniles denuncian una baja considerable pero no siempre igualada para otras comarcas.

11. De los siguientes ámbitos, en cual cree que tiene lagunas y le gustaría ampliar su formación deportiva	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Técnica	-	-	2	2
Reglamento	1	-	2	3
Estrategia	2	5	3	10
Organización	5	2	5	12
Educativo	1	5	2	8
Medicina del deporte	5	1	6	12
Técnicas de entrenamiento	2	5	6	13
Psicología del deporte	2	-	7	9
Otros	-	-	1	1

12. ¿Asiste, por lo menos una vez al año, a algún curso de formación?	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	4	7	6	17
No	3	1	4	8
NC	-	-	2	2

En la totalidad de los encuestados ha habido sinceridad y autorreconocimiento de sus lagunas o de sus deseos de crecer en conocimientos para mejorar su hacer. Claro está que las preocupaciones son diversas. Hay mayores deseos alrededor de las técnicas de entrenamiento (13), casi igual cerca de los conocimientos de medicina deportiva y organización y gestión (12) y, ya en menor grado, preocupa la estrategia (10), la educación (8), la psicología del deporte (7) y de manera poco significante, curiosamente, el reglamento (3) y la técnica (2).

Las preocupaciones formativas han llevado a 17 “técnicos” a participar por lo menos una vez al año en cursos de actualización o perfeccionamiento, mientras que 10, por su titulación o por otros motivos, no manifiestan tal actuación.

Quince ítems han sido dedicados a indagar la organización y las instalaciones donde se desarrolla el deporte en edad escolar , más o menos auspiciado por la escuela. En el Montsià, el pasado año ha habido clara dedicación al deporte alevín. 19 equipos-grupos masculinos y 10 femeninos han sido atendidos por entrenadores/entrenadoras. Benjamín masculino 15 e infantiles 16, mientras en féminas 14 para benjamines y 11 en infantiles. Cadetes y juveniles denuncian una baja considerable pero no siempre igualada para otras comarcas.

13. Valorar los siguientes conceptos de 1 (mínimo) a 6 (máximo) según la importancia que tiene para usted en el deporte escolar.	1	2	3	4	5	6
Competición	9	1	6	2	3	5
Ganar	6	7	6	2	4	1
Perder	8	4	6	2	1	4
Educación	5	2	4	2	6	17
Compañerismo	-	1	-	-	6	20
Esfuerzo	-	-	5	8	7	6

Tal como se aprecia el concepto competición es valorado por 5 técnicos con máxima puntuación, mientras que 9 lo hacen con la mínima y 6 con la mitad. Educación y compañerismo son los conceptos más valorados.

14. Cuáles son para usted las tres principales funciones del deporte escolar	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
"Hacer salud"	5	5	7	17
Ocupar el tiempo libre	3	2	1	6
Divertirse	5	5	10	20
Formarse	8	5	3	16
Ganar el campeonato	-	-	1	1
"Hacer" personas competitivas	-	5	1	6

Los "técnicos" del Montsià consideran que el Deporte Escolar puede cumplir las siguientes funciones: para 23 formar, pero también facilitar diversión(20), " hacer salud" (17), ocupar el tiempo libre(6) y entre ganar y " hacer" personas competitivas 7.

15. En cuál o cuáles categorías trabaja.	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Benjamín masculino	7	4	4	15
Benjamín femenino	7	1	6	14
Alevín masculino	8	6	3	19
Alevín femenino	8	-	2	10
Infantil masculino	8	3	5	16
Infantil femenino	8	1	2	11
Cadete masculino	2	-	4	6
Cadete femenino	3	-	4	7
Juvenil masculino	1	-	3	4
Juvenil femenino	2	-	3	5

16. Cuantas horas semanales dedica en total al entrenamiento y a las competiciones.

- 37 horas: 4 personas
- 20 horas: 4 personas
- Promedio de 6 horas: el resto.

Deporte… ¿Cabe el deporte en la escuela?… ¿ En manos de quien está el deporte en edad escolar?…

La dedicación media semanal de los "entrenadores" ocupa una banda amplia que va de seis a treinta y siete horas. Entiéndase que hay personas en Patronatos Municipales dedicadas exclusivamente a atender equipos de actividad extraescolar. Tan sólo 5 personas tienen el papel de entrenador como tarea principal y son estos cinco quienes reciben una remuneración que, por supuesto, sobrepasa las veinte mil pesetas mensuales.

17. ¿Esta es la principal actividad profesional que ejerce?

Sólo los licenciados en Educación Física tienen su quehacer como actividad principal.

18. ¿Cuál es la retribución mensual que recibe por realizar las tareas de entrenador/a?	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Menos de 10.000 Pts	-	1	-	1
Entre 10.000 y 20.000	2	1	6	9
Más de 20.000	3	-	2	5
Nada	-	4	3	7
Otras (especificar la cantidad)	N/C	N/C	N/C	N/C

19. Como entrenador/a o preparador/a depende de:	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
La dirección del centro escolar	1	1	-	2
La asociación de padres de alumnos	5	8	11	24
Otros	N/C	N/C	N/C	N/C

El deporte en edad escolar (el de horario extraescolar) puede estar incentivado por la escuela pero la realidad es que 24 de los 27 entrenadores en el Montsià reciben indicaciones y orientaciones que no proceden del centro y tampoco de las AMPAS. Curiosamente 9 son padres de alumnos, 9 antiguos alumnos del centro, y nueve provienen de otras instituciones.

20. Además de entrenador/a de la escuela usted también es:	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Padre o madre de alumno/a	1	6	5	12
Profesor/a de la escuela	1	-	-	1
Antiguo alumno/a	6	-	3	9
Otros		1	3	8

Doce reúnen la condición de padre o madre. Uno es profesor. Nueve reúnen la condición de antiguo/ a //alumno/a, y sólo ocho reúnen otros requisitos en exclusiva.

21. La escuela o colegio tiene departamento de educación física.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Si	2	3	9	14
No	2	1	1	4
N/S	4	2	1	7
N/C	-	1	1	2

22. La escuela tiene coordinador/a de actividades deportivas.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	2	3	8	13
No	2	1	2	5
N/S	4	2	1	7
N/C	1	1	-	2

Con independencia de donde se realizan los entrenamientos (trece casos en instalaciones ajenas a la escuela, diez en el propio centro y cuatro en el patio) las escuelas del Montsià mayoritariamente cuentan con profesor de Educación Física (17) y Departamento. La mitad compiten en la misma escuela y tienen coordinador de actividades; 26 disponen de vestuarios y 22 de ducha y agua caliente.

23. La escuela tiene profesor/a de educación física.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	5	5	7	17
No	1	1	2	4
N/S	1	2	-	3
N/C	1	1	1	3

Deporte… ¿Cabe el deporte en la escuela?… ¿ En manos de quien está el deporte en edad escolar?…

23. La escuela tiene profesor/a de educación física.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	5	5	7	17
No	1	1	2	4
N/S	1	2	-	3
N/C	1	1	1	3

24. Hay instalaciones específicas para practicar el fútbol sala o el baloncesto.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	5	8	9	21
No	1	-	2	3
N/C	2	1	-	3

25. Donde entrena.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
En el patio del colegio	3	3	9	15
En una instalación deportiva de la escuela	4	5	2	11
En una instalación fuera de la escuela	-	-	1	1

26. Entrenan y compiten en la misma instalación	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	7	8	11	26
No	-	-	1	1

27. Hay vestuarios en la instalación.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	7	8	11	26
No	1	-	-	1

28. Cuantos vestuarios tienen duchas.	San Carlos	Amposta	Alcanar	Total
Sí	7	8	11	27
No	-	-	-	-

29. Tienen o disponen de agua caliente.	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Sí	8	8	11	27
No	-	-	-	-

30. Cual cree que es la finalidad principal que tiene la actual organización del consejo deportivo escolar del Montsià.	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Lúdica	1	-	4	5
Competitiva	2	2	3	7
Educativa	6	6	8	20
No sabe	-	-	-	-

En correspondencia con items anteriores, los técnicos jerarquizan las finalidades del consell esportiu del Montsià: como educativa (20), pero también 7 y 5 como competitiva y lúdica respectivamente.

31. Está de acuerdo con la finalidad (des) señaladas:	**San Carlos**	**Amposta**	**Alcanar**	**Total**
Sí	7	-	8	15
No	1	-	2	3
N/C	-	8	1	9

Tres ítems buscan el talante educativo que debería subyacer como denominador común en las personas que por profesión y/o de forma más o menos altruista llevan el Deporte en Edad Escolar.

El numeral 13 de los ítems solicita de los encuestados que cuantifiquen de uno a seis el valor que atribuyen a los conceptos: competición, ganar, perder, educación, compañerismo y esfuerzo.

El ítem 14, pregunta por las tres principales funciones del deporte escolar, mientras que, el treinta exige significarse sobre la finalidad principal de la organización dels Jocs Esportius Escolars de la Generalitat.

La encuesta permite un análisis real de la situación. Facilita información/resultados a los propios encuestados, a los responsables académicos, a las Regidurias de deporte y al Consell Esportiu del Montsià. Con los datos conseguidos se puede reorientar la intervención, reforzarla y ampliar la oferta a mayor número de participantes.

Urge coordinar esfuerzos, remozar los cuadros, reactivar la formación y capacitación de técnicos y, sobre todo, incrementar el número de profesionales dedicados al deporte escolar.

Deporte… ¿Cabe el deporte en la escuela?… ¿ En manos de quien está el deporte en edad escolar?…

Pasados los años euforia y otros de clara declinación, la Secretaria General de l'Esport en Cataluña tenía que dar un salto explosivo en extensión y en calidad. Existió la creencia generalizada, entre los políticos de máxima responsabilidad, de que el deporte escolar ya estaba suficientemente atendido desde la Unió General de Consells Esportius de Cataluña. La realidad, no partidista, hace posible presentar una participación real más bien pobre y, por supuesto, una falta de coordinación entre los intereses de la Secretaria General del Deporte y Ensenyament.(hoy Educació)

Las transferencias y la asunción de competencia, en materia deportiva, ya quedan lejos. Cataluña, mediante los órganos políticos y administrativos pertinentes ya h a tenido tiempo suficiente para organizar la manera de motivar la promoción y la práctica deportiva. A más de catorce años de Barcelona´92, ahora se hace necesario un "golpe de timón". El Deporte en Edad Escolar requiere la atención de "Educació" y d´Esport. Queda pobre , como fuera de juego, descargar la responsabilidad en "els Consells Esportius. Los dos organismos citados deberían habar coordinnado intervenciones, sumar fuerzas y mimar las parcelas infantil y juvenil. Circunstancias diversas, posiblemente justificadas, han hecho cambiar la política deportiva en dos o tres ocasiones. En su momento, el Secretario General del Deporte Catalán,(en las postrimerías del mandato convergente) manifestaba sus deseos de :

" humanitzar l´Esport"

" catalanitzar l´Esport"

" enleirar l´Esport"

Desde ésta trilogía de propósitos hubiera sido bueno y aceptable que el Deporte se hiciese llegar a todos los estamentos sociales, sólo diferenciados en razón de edad, circunstancias de trabajo y necesidades específicas. Ojalá que emprendida una nueva tarea no se deje languidecer por abandono o por intereses políticos de última hora. Los cambios políticos originados con las últimas elecciones al Parlament de Catalunya, trastocaron la composición gubernativa del Principado. Asumida la responsabilidad de Ensenyament, Joventut i Esport por Esquerra Republicana de Catalunya, es indudable que desde el tripartito, la atención al Deporte fue un intento de cambio. Una vez más, no ha habido tiempo material para reorientar una parcela de la vida pública catalana, de tantas y tantas posibilidades como es el Deporte en sus diferentes ámbitos y manifestaciones.

Bibliografía

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311 de 29.12.1978). Ref. 1

Carta Europea Deporte para Todos, 1975. Bruselas. Ref. 2

Barbero, J. I. (1996) " Construyendo otra educación física" en Vaca, M *La educación física en la práctica de la Educación Primaria .Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas.* Edita Asociación Cultural " Cuerpo, Educación y Motricidad" Palencia :Escuela Universitaria. Ref. 3.

Blázquez,D.(1996)*La iniciación deportiva y el deporte escolar*.Barcelona :INDE.Ref.5

Diem, C. (1966) *Historia de los deportes*. Vol. I, II. Barcelona: Luis de Caralt

Durantez,,C(1999) *El Comité Olímpico Español. Orígenes y naturaleza jurídica*. Lausanne: A.G. Enco, S. L.

Estatut d´Atonomía de Cataluña*.(Ley Orgánica 4/ 1997, de 18 diciembre*) DOGCN núm . 38, pàg.576, de 31.12.1997.

Garcia, M. (1990) *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, J. ; García, J. (1993) *El deporte en edad escolar*. Madrid : F.E. M. P. Ref. 4.

Lacasa, P.; Herranz, P. (1995) *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid: CIDE – MEC.

Parlebas, P. (1988) *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: Unisport.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA POR DETRÁS DO ABANDONO ESCOLAR

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Margarida Alice Santos Carvalho

RESUMO

Neste artigo procuramos analisar a influência da violência doméstica no percurso escolar dos jovens, interrogando-nos sobre o seu reflexo no insucesso/abandono escolar de alguns alunos que acabam por não encontrar na escola respostas adequadas à sua situação pessoal e existencial.

A investigação desenvolvida num concelho do interior norte de Portugal, que apresenta níveis culturais baixos aliados a outros problemas contextuais, teve por base uma entrevista semi-estruturada a jovens que abandonaram o sistema de ensino sem cumprir a escolaridade básica obrigatória.

SUMMARY

In this article we want to analyse the influence of the domestic violence on young people courses. We also wonder, whether it influences the abandon and failure in schools, due to the fact they do not find solutions for their personal and social life there.

The research was developed in an interior council in the north of Portugal. It has low cultural levels and different social problems. We work with half structured interviews to young people who have abandoned the school system without finishing the compulsory basic education.

Introdução

Todos estamos conscientes que o insucesso e abandono escolar escondem um conjunto de situações problemáticas de índole e intensidade diferente, questionando-se nalgumas delas a dignidade das condições vivenciais de muitas crianças e jovens.

Vários são os autores que se têm debruçado sobre o assunto, como Dias (1989), Almeida & Santos (1990), Benavente (1990; 1991; 1994), Duarte (2000), Costa (2003), entre tantos outros, abrindo um sem número de

janelas que nos fazem reflectir sobre a complexidade desta preocupação transnacional, sob perspectivas diversas mas complementares.

A importância da natureza e qualidade do ambiente físico e relacional que se vive no seio da família é inquestionável e pode influenciar de forma determinante o percurso escolar dos alunos. Delas dependem, em primeira instância, as condições de estudo e a estabilidade material e emocional propícias ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que, sem dúvida, se reflectem no sucesso escolar e educativo.

Somos claramente da opinião que atribuir a factores isolados e unitários o sucesso ou insucesso escolar é claramente redutor. Como sublinham Relvas & Alarcão (1989, p. 421) "muitas e variadas são as queixas dos professores quanto à falta de aproveitamento dos seus alunos, e tantas ou mais são as hipóteses de variáveis psicológicas, sociais, culturais, económicas, institucionais e curriculares envolvidas no insucesso escolar". Contudo, não estamos menos conscientes que nesta sociedade, muitas vezes, os processos sociais e culturais de legitimação da violência aparecem como formas "naturais de socialização" que, quando analisados com detalhe, nos fazem descobrir que são formas implícitas de violência, e foi esse o móbil da nossa reflexão, procurando conhecer histórias de vida que nos ajudem a entender como podem tantas crianças e jovens aceitar como "natural" um lar onde impera o medo e a agressão e como uma inevitabilidade o seu insucesso e abandono escolar.

Insucesso/abandono escolar e violência doméstica

Os elevados índices de insucesso escolar são um problema preocupante para todos os que se interessam pelas questões relacionadas com a Educação. Este conceito pode, como referimos anteriormente, ser analisado de diferentes prismas, o que implicará falar, não de um, mas de diferentes insucessos. Segundo Dias (1989, p. 49), a maior parte dos casos de insucesso escolar pode atribuir-se a um estilo de ensino inadequado e a outras deficiências escolares, influenciados e agravados pelas carências de todo o tipo que as crianças sofrem no seu ambiente familiar e social.

Mas, são reconhecidas determinadas interferências que devem ser analisadas e debatidas com algum cuidado. Nem todos os alunos conseguem beneficiar das mesmas aptidões ou competências e, se é legítimo aceitarmos que existe uma relação directa entre o maior ou menor sucesso escolar do aluno e a sua proveniência social (Martins, 1993), não menos compreensível é considerarmos que "não é correcto atribuir-se todos os insucessos a influências debilitantes externas, de origem familiar, social ou socioeconómica" (Le Gall, 1993, p. 13). Sabemos, no entanto, porque inúmeros estudos o têm comprovado, que o insucesso e abandono escolar afectam mais explicitamente as classes e os grupos sociais desfavorecidos, os que vivem em zonas habitacionais degradadas ou marginalizadas da

periferia urbana e em determinados meios rurais mais isolados, onde existem famílias que não reúnem sequer o mínimo de condições económicas para assegurar o prosseguimento de estudos dos filhos, principalmente quando aqueles que transitam para os segundos e terceiros ciclos de escolaridade requerem gastos suplementares (Martins, 1993, p. 9).

O estatuto económico-social, a par de uma educação e formação que lhe estão subjacentes, são, na maior parte das vezes, factores determinantes que influenciam o rumo da vida escolar dos alunos, quer favorecendo o seu sucesso educativo quer, pelo contrário, influenciando-o negativamente. Para se minimizarem as consequências de tal situação, é desejável que a escola assuma um papel actuante e fomente um maior envolvimento por parte dos pais na vida escolar porque também eles fazem parte deste contexto, ou não fossem "a família e a escola as duas principais instituições de socialização e desenvolvimento dos nossos jovens" (Pereira & Pinto, 2001, p. 62).

Apesar de sabermos que as famílias pertencentes a extractos sociais modestos "carecem de recursos culturais e até cognitivos para fornecerem aos filhos escolarizados aquele tipo de apoios que as famílias mais instruídas prestam aos seus" (Cabral, 2002, p. 55), muitas delas encaram com anseio o futuro educacional dos seus filhos, procurando "aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar" (Magalhães & Stoer, 2002, p. 10), embora o enfoque das suas preocupações se situe mais no presente enquanto as classes sociais mais favorecidas preferem perspectivá-lo a médio e a longo prazo. E, é "neste espaço entre experiência vivida e incapacidade de visualizar o futuro que muitos se perdem, como atestam as taxas elevadíssimas de abandono e repetência dos alunos e estudantes portugueses" (Cabral, 2002, p. 61-62).

Ora, o êxito escolar do aluno começa em casa. Os pais são os educadores primários e primeiros dos seus filhos e eles conseguem incrementar melhor o desenvolvimento de novas habilidades quando têm competências educativas seguras. É no ambiente familiar que estão as raízes, as motivações escolares, é lá que se constrói o desejo de ler, de escrever, de contar, de falar, de amar. A rejeição da escola na adolescência tem, muitas vezes, as suas raízes na primeira infância e em insucessos escolares precoces.

Na família desenvolve-se um conjunto de interacções entre pais e filhos e entre o próprio casal, revestindo-se estas relações mútuas de grande importância na consolidação do equilíbrio emocional da criança e, consequentemente, no seu desenvolvimento pessoal. A falta de afectividade e os conflitos constantes no seio familiar condicionam negativamente o seu sucesso escolar.

Mas, fracassos dos alunos indiciam, por vezes, fracassos da família, com relações perturbadas, sentindo-se a criança descompensada afectivamente

e sem motivação intelectual pois, como afirma Caglar (1983, p. 16), "a criança escolar depende grandemente da criança familiar".

Muitas crianças vivenciam diariamente situações de grande *stress* familiar que ocupam o seu imaginário, inibem a sua concentração, inculcam sensações de incapacidade, condicionam os seus sonhos, dado que o receio da violência que vão encontrar ao fim do dia os impele a assumir frequentemente comportamentos disruptivos que lhes dêem a sensação de valentia e desafiem a realidade que não conseguem contornar.

A violência aprende-se essencialmente através dos processos de socialização de género e ante a inexistência de estratégias de resolução de conflitos. Como afirmam alguns investigadores, não se nasce violento, a violência aprende-se. Segundo Miedzin (1995) não podemos dizer que os homens como grupo são mais tumultuosos do que as mulheres e mais propensos à violência ou que admitem a violência como forma de resolver conflitos e alcançar o poder. Na verdade, não podemos cair na redução de homogeneizar os colectivos. Porém, tanto a agressividade como a violência são formas de procedimento estereotipadas desde a perspectiva de género, quer dizer, estão associadas aos homens na maioria das culturas conhecidas.

Em diversos contextos constatamos que o termo agressividade e violência são apresentados como sinónimos. A agressividade envolve confrontação mas a violência é um atentado contra a vontade de outra pessoa ou de um colectivo, ou, como refere Ortega (1998), é o uso desprezível, despótico e oportunista de poder sobre o contrário, sem estar legitimado para ele.

É evidente que qualquer forma de classificação da violência poderia questionar-se, como questionar se poderiam os distintos indicadores da violência que podem produzir simultaneamente ou produzir-se num ciclo. Assumindo esse risco, utilizaremos o termo violência de género em vez de violência dos homens face às mulheres, até porque a violência faz parte de um processo, ela aprende-se e não parte do género.

Segundo as recomendações do Grupo de Especialistas do Conselho da Europa a violência pode ser classificada em violência física, violência psicológica, violência sexual, violência económica, violência estrutural, violência espiritual e violência política. Todavia, hoje em dia, é necessário juntar uma nova dimensão: a violência simbólica.

A violência simbólica, refere-se à estrutura educativa do patriarcado. Não nos esqueçamos que a casa é o lugar mais perigoso que existe para muitas mulheres. É o teatro de muita mais violência do que se pode imaginar.

Histórias de vida

Esta reflexão tem por base entrevistas realizadas a quatro jovens que abandonaram o sistema de ensino sem terem concluído a escolaridade

básica obrigatória, podendo o seu testemunho ajudar-nos a compreender melhor o que subjaz ao seu processo de inadaptação escolar.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em locais diversos, de acordo com a vontade e disponibilidade dos entrevistados. Em todos encontramos um denominador comum: aliado ao insucesso e abandono escolar estava o problema da violência doméstica.

A origem familiar era relevante para o nosso estudo. Assim, verificamos que todos os jovens estudados pertencem a agregados familiares numerosos e muito carenciados, económica, social e culturalmente, verificando-se uma certa conjugação de situações de pobreza, com algumas situações familiares "desviantes".

Comecemos com Rafael, que aos 17 anos trabalha nas obras. "*O meu pai tem 44 anos de idade e a quarta classe. É um de dez irmãos e é coveiro da Câmara Municipal*".

Por sua vez Luís, também ele com 17 anos e neste momento à procura de emprego, é filho de um sapateiro de 40 anos de idade e com a 4ª classe.

Quanto a Daniel de 16 anos e a trabalhar na construção civil, o seu pai tem 45 anos, mas não sabe ler nem escrever apesar de ainda ter frequentado a escola primária, embora por pouco tempo *"(...) só fez a segunda classe e foi logo trabalhar"*. Trabalhou numa empresa de materiais de construção civil durante muito tempo.

Finalmente o Bruno. Tem também 16 anos e procura emprego. O seu pai tem 42 anos, não sabe ler nem escrever "*(...) porque fugia muito à escola (...)".* Cedo emigrou para a Suíça mas vinha a Portugal todos os anos. Há 5 anos que regressou e agora trabalha nas obras.

A mãe do Rafael foi criada com os avós porque o pai abandonou a família e a mãe, sozinha, não podia cuidar de todos, pois eram cinco irmãos. Apesar de matriculada na escola, a mãe de Rafael nunca passou de ano. Também não sabe ler nem escrever. Casou e teve sete filhos.

Quanto à mãe do Luís, tem 43 anos e é doméstica. Só fez a segunda classe porque a mãe tirou-a da escola para cuidar dos dez irmãos mais novos. Aos vinte anos casou mas continuou a levar o mesmo tipo devida. Agora "*(...) já não cuida de dez irmãos mas de oito filhos a contar comigo (...)"*

A mãe de Daniel foi a mais nova de doze irmãos. Não concluiu a 4ª classe, porque desde cedo as dificuldades da família a fizeram sair de casa à procura de sustento. "*A minha mãe diz que enquanto solteira nunca passou fome. Podia uma sardinha ser para três mas havia a sopa dada pelos patrões da Quinta onde trabalhava a minha avó (...) aos dez anos fazia limpeza em casas particulares (...*)". Trabalhou durante muitos anos na vila, onde conheceu aquele que viria a ser o seu marido. Casou aos dezanove anos e teve seis filhos.

A mãe de Bruno também não sabe ler nem escrever. Os seus pais trabalhavam no campo e precisavam dela para tratar dos 8 irmãos mais novos. Casou aos 19 anos e teve 9 filhos.

Em suma, oriundos de agregados familiares numerosos o nível de instrução escolar destes pais é muito baixo e a falta de instrução transmite-se aos seus descendentes. A juntar a esses factores, verificamos que as carências económicas destas famílias são muitas. Têm em comum uma fraca expectativa face ao futuro.

Debrucemo-nos então sobre as razões que estiveram ou estão na origem da violência conjugal dos progenitores da população estudada**.**

A violência no seio familiar

Neste concelho do interior norte do país, onde o alcoolismo é um problema recorrente, a violência conjugal ocorria no seio da família, sobretudo por causa do alcoolismo do pai dos entrevistados, segundo o ponto de vistas dos jovens, embora tenhamos de ressalvar que o alcoolismo é apenas um dos factores desencadeantes de situações explícitas de agressões físicas e psicológicas em contexto familiar.

Rafael recorda que o seu pai sempre faltou bastante ao emprego, sobretudo à segunda-feira. "*Todas as noites (...) entretém-se na tasca com os amigos (...) bebe uns copitos a mais e depois no outro dia já não se levanta (...) e é preciso ir buscá-lo às tantas da noite porque ele não se aguenta (...*)". O pior é quando chega a casa e a mulher lhe diz algo *"(...) começa logo a bater na minha mãe e na gente (...) bate, bate até cair p'ro lado (...)*.

A propósito do pai, Luís refere que *"(...) todos os dias precisamos de o ir buscar à tasca (...) todo o dinheiro que ganha, gasta-o com os copos (...) Que havemos de fazer, é o seu viciozito (...) o pior é quando ele lhe dá p'ra bater (...) aí a minha mãe é um bombo da festa (...)*"

Também o pai de Daniel é dependente da bebida. Era um empregado pouco cumpridor. Bebia muito, o que se reflectia numa postura incorrecta perante os outros. Arranjava muitos sarilhos. "*Só vinho (...) bebia, bebia e por qualquer coisa andava à porrada com qualquer amigo que o contrariasse. Gastava todo o dinheiro em vinho (...*)". É sabido entre os vizinhos que o pai de Daniel era mau para a mãe e para os filhos, batendo-lhes com frequência. Pouco tempo depois de ter sido despedido da empresa em que trabalhava, os filhos, já mais crescidos, acabaram por lhe perder o respeito, passando a bater-lhe e a pô-lo fora de casa por diversas vezes. A família já não conta com ele para nada, sendo obrigada "*a suportá-lo e a cuidar dele porque agora anda sempre doente devido ao vinho (...*)".

Quanto ao Bruno ele sente-se muito infeliz porque o pai bate muito na mãe, nele e nos irmãos. *"(...) Temos todos muito medo dele. Quando vinha de*

férias da Suíça era um inferno (...)". O pai de Bruno passava as férias na tasca e quando chegava a casa se "*alguém abrisse a boca levava logo porrada. O meu pai é muito bera com a bêbada (...) A minha mãe teve que se ir curar muitas vezes ao hospital (...)*.

Sem dúvida que estas famílias que têm o medo como companhia acabam por se aperceber que o álcool é um dos grandes condicionantes para poderem viver com alguma dignidade.

O abandono da escola

O nível de instrução dos pais, associado ao nível de pobreza, indicia um ambiente familiar prejudicial ao apoio da frequência escolar dos filhos. Os pais estão mais preocupados com a sobrevivência e sem qualquer domínio da cultura escolar, revelam-se incapazes de estabelecer um diálogo com a escola que lhes permita acompanhar a educação escolar dos seus filhos. A imagem da escola surge como algo completamente exterior ao seu mundo.

A mãe de Rafael foi chamada várias vezes à escola para tratar de assuntos relativos ao seu educando, mas raras vezes compareceu. Rafael justifica *"(...) a minha mãe ou tinha levado uma coça do meu pai e estava toda pisada (...) e tinha vergonha de aparecer assim na escola, ou estava à procura de trabalho (...)*. *Eu reprovei duas vezes na segunda classe e duas na terceira*". Os trabalhos de casa raramente os fazia mas também ninguém se importava.

Na escola do 2º e 3º ciclos foi apoiado pela acção social escolar, tendo recebido os livros, material escolar e alimentação diária, servida no refeitório da escola. Todavia *"(...) prontos, não gostava da escola. As notas não eram boas e tirava negativa a quase todas as disciplinas (...)*". Continuou a não estudar e a não fazer os trabalhos de casa. O comportamento com os colegas era bastante conflituoso *"(...) eu andava à pancada porque os colegas chamavam-me nomes (...) e depois o meu pai também nos dava muita pancada (...)"*

Um dia resolveu abandonar a escola. "*Foi no segundo período. Tirei sete negativas (...)*". A Directora de Turma chamou a mãe esclarecendo-a da importância da escola. Em casa ninguém o obrigou a continuar a estudar. *"(...) A minha mãe ralhou mas passou e o meu pai não se importou estava com os copos e no dia anterior tinha batido muito na minha mãe e na minha irmã mais nova (...)*". O mesmo se passou com os outros irmãos que cedo abandonaram a escola *"(...) p'ra irem p'ras obras (...). Não sabem o que é viver com um pai bêbado em casa, estamos sempre com medo (....) Ao menos trabalhar dá-nos dinheiro e podemos fugir daquele inferno*".

Os pais do Luís nunca se preocuparam em acompanhar a sua vida escolar, revelando-se sempre ausentes na sua educação e formação. Começou muito cedo a faltar às aulas sem que os pais se importassem. Nunca fazia

os deveres de casa *"(...) esquecia-me*". Luís teve muitas dificuldades na aprendizagem, tendo reprovado três vezes, uma em cada ano da 2ª, 3ª e 4ª classe. Transitou para o 5º ano de escolaridade por excesso de idade, sem ter atingido os objectivos traçados para este nível de ensino.

Na nova escola entusiasmou-se com as instalações e achou "*graça aos toques da campainha*". Almoçava na cantina e era apoiado pela acção social escolar. Embora tivesse dado muitas faltas conseguiu transitar para o 6º ano. Não gostou do ambiente e, no segundo período, depois de ter insultado o professor de Matemática *"(...) porque não gostava dele (...)"* resolveu desistir.

A irmã mais velha apenas fez o 4.º ano e não deu continuidade aos estudos. Mais tarde, com 16 anos, foi para França e regressou com um filho sem apoio do companheiro que a abandonou. "*A minha irmã chorava muito quando o meu pai batia na minha mãe (...) fugiu de casa, fugiu da escola, mas teve que voltar porque o companheiro também lhe batia muito*".

Quanto a Daniel reprovou logo no 1.º ano "*Eu não conseguia juntar as letras e ler em voz alta sem me enganar (...*)". Voltou a ficar retido no 4.º ano. Em casa ninguém o podia ajudar porque não tinham tempo nem percebiam nada dos deveres. Com 12 anos de idade iniciou o 5º ano de escolaridade. A partir daí e até ao 8º ano, nunca mais ficou retido. Tudo aconteceu quando começou a achar que o pai os maltratava muito em casa. Sabia que não tinha muita apetência para os estudos, mas começou a acreditar que se fosse trabalhar podia sair daquela casa onde toda a família vivia em constante sobressalto. Um dia, no segundo período, chegou a casa e informou a família que tinha abandonado a escola. Ninguém lhe respondeu.

Bruno ficou retido duas vezes no 2.º ano, duas vezes no 3.º ano e outras duas vezes no 4.º ano. Com 14 anos entrou para o 5º ano. Não gostou e, logo no primeiro período, abandonou a escola. *"(...) aquilo era uma seca. Os meus pais não sabiam se eu passava de classe ou não (...) Quando decidi abandonar os estudos a minha mãe disse-me que tinha que arranjar emprego, mas o meu pai não disse nada (...) estava bêbado (...)".*

A atenção que os pais dedicam à vida escolar dos seus filhos favorece o seu desenvolvimento intelectual, influenciando positivamente a sua personalidade. O que se constata é que o clima educativo familiar que privilegia os valores da escola existe menos nos estratos sociais económica, social e culturalmente desfavorecidos.

O abandono escolar é simultaneamente um problema social, económico e educacional. As elevadas taxas de abandono escolar que actualmente se verificam, para além das consequências imediatas, têm consequências que só serão visíveis no futuro. É um processo multidimensional, resultante de um conjunto de causas, nomeadamente o insucesso escolar, a família, o meio e tem como consequência imediata o *handicap* em termos de

competências pessoais, profissionais e implicações ao nível da integração social e profissional.

Com base no plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar (PNAPAE, 2004) os jovens que não têm ocupação poderão desenvolver comportamentos não adequados, mesmo marginais, como se deduz dos números da população prisional. Segundo dados das Estatísticas da Justiça de 2004, 2.500 reclusos com menos de 24 anos – num total de cerca de 13.000 – quase 20% da população prisional é muito jovem. De 1993 até 2004, tem-se verificado um aumento de qualificação da população prisional, mas cerca de 90% não tem mais do que o Ensino Básico.

Na questão das desigualdades sociais no acesso à escola, um estudo do SIETI (cit. por PNAPAE, 2004) refere que o indivíduo que sai da escola antes de concluir o Ensino Básico para se inserir no mercado de trabalho, o faz, em regra, para assegurar a sua própria manutenção ou a da sua família, geralmente também pouco escolarizada e pouco qualificada.

Conclusão

A passagem pela escola constituiu uma experiência de vida que em nenhum destes jovens deixou saudades. As reprovações surgiram cedo e todos se referem a elas de forma natural, como algo inevitável que tinha de acontecer porque não estavam preparados. Não gostaram da escola e nenhum a recorda como um espaço onde se tivesse sentido feliz e motivado.

Em todos os casos estudados as razões de carácter económico foram condicionantes a impulsionar de forma preponderante o abandono escolar - a necessidade de ajudar a família ditou a sua opção pessoal pois nenhum dos pais em análise os obrigou a abandonar a escola. Fizeram-no de livre vontade. Todavia a família nem sequer tentou inverter esse percurso.

Nestas quatro famílias, dos trinta filhos, dezassete ainda frequentam a escola (nove estão no primeiro ciclo; três no 6º ano, outros três no 7º ano e dois no 8º ano de escolaridade) e dois irão ainda frequentá-la (os irmãos de Bruno). Porém, na generalidade, manifestam muitas dificuldades de aprendizagem e já contam com várias retenções. Dos restantes onze, seis não concluíram o 4.º ano, quatro concluíram-no e apenas um conseguiu concluir o 6º ano de escolaridade. Ora, estes números evidenciam claramente a perpetuação de baixos níveis culturais no interior destas famílias, e só a cultura pode ajudar a remover o fatalismo com que se encara a violência familiar e a sua aceitação obscura e pacífica, vendo-a como uma vergonha pública que é preciso ocultar.

A violência familiar fazia parte do quotidiano destes quatro jovens para quem a entrada precoce no mundo do trabalho se afigurava como a fuga mais fácil daquela tormentosa “vida de medos e revoltas escondidas”.

Perante este panorama o que podemos dizer? Que a violência simbólica faz parte do mundo destes jovens.

O olhar das causas do insucesso e abandono escolar, apenas através de uma pequena janela, desta janela, é suficiente para nos fazer acreditar que, se hoje em dia a escola é chamada a intervir activamente para a resolução de problemas sociais complexos, a educação familiar afirma-se como um imperativo social, devendo as escolas contar com profissionais com saberes e fazeres diversificados "que puedan dar respuesta a las familias y ayudarles a tomar consciencia que ser familia es un aprendizaje y requiere formación, como otros ámbitos de la vida" (Aguilar Ramos, 2002, p. 12). Por outro lado, as instâncias comunitárias devem finalmente aprender a trabalhar coordenada e ecologicamente porque o futuro começa hoje e, parafraseando Pitágoras, se educarmos as crianças não teremos de castigar os homens.

Bibliografia

Aguilar Ramos, M. C. (2002). *Educación familiar: una propruesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Almeida, E. & Santos, M. (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Baptista, I (1998). *Ética em educação: estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.

Benavente, A. (1990). "Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas" Cadernos de Pesquisa e Intervenção. 1.

Benavente, A. (1991). Insucesso escolar no contexto português. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Benavente, A. et al., (1994). *Renunciar à Escola O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

Cabral, M. (2002). *Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien.

Caglar, H. (1983). *La Psichologie Sociale*. Paris: Puf.

Costa, T. (2003). *O abandono escolar no meio rural - os jovens entre os dois saberes: escola e trabalho*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, E. (1989). *Em busca do sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Le Gall, A. (1993). *O insucesso escolar*. 2ª ed. Lisboa: Estampa.

Lemos, V. (1998). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. 6ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.

Martins, A. (1993). *A problemática do insucesso escolar*. 2ª ed. Lisboa: Aveiro: Universidade de Aveiro.

Miedzin, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas.

Ortega, R. (1998). "Vioencia, agresión y disciplina" In I. Fernández (coord.). *Prevención de la violencia y resolución de conflitos*. (pp. 19-29). Madrid: Narcea.

Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Asa.

Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - "Eu não desisto" (2004) Ministério da Educação/Ministério do Trabalho.

Relvas, A. & Alarcão, M. (1989). "A entrada na escola primária. Significado(s) para as crianças e sua família". *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 99-106.

Tavares, M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Piaget.

EL FENÓMENO DE LA <BOFETADA FELIZ> Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR

Luis Fernando Valero Iglesias,

Gerad Sala i Giner

José Antonio Morán Vega

RESUMEN

El fenómeno de la violencia juvenil se complica, se enrosca y se acelera con la inclusión de las nuevas tecnologías. Ante la novedad del tema y sobre todo de su intensidad, la sociedad ha sido tomada por sorpresa y demasiados miran para otro lado. Dentro del sistema educativo no se desea, en demasiadas ocasiones aceptar la gravedad del mismo. En el trabajo hay elementos suficientes para darse cuenta que el fenómeno ni es pasajero ni es liviano y requiere todo un proceso de acercamiento pedagógico y de soluciones de la misma índole.

SUMMARY

The young violence phenomena complicates, coils up and accelerates with the inclusion of the new technologies. In the presence of the novelty of the theme and mainly due its intensity, society has been taken by surprise and many people just look on the other way. In many cases, inside the educative system, it is not desirable to accept the seriousness of the situation. In the work, there are enough elements to realise this phenomena is neither temporary or light. It requires a whole process of bringing together pedagogy and solutions of the same nature.

Introducción

Ya empieza a ser común que leamos o veamos en los medios de comunicación noticias sobre lamentables sucesos de violencia en los centros docentes. Hasta hace relativamente poco, estas noticias nos venían ofrecidas de otros países con actuaciones inusitadas, derivadas de la facilidad con que en otras sociedades se tiene acceso a las armas de fuego. Tristemente la globalización tiene ventajas y tiene inconvenientes y uno de ellos es la accesibilidad a la información y sobre todo la capacidad de

imitación del ser humano, y más todavía la de la juventud y su plasticidad para copiar patrones sociales.

El sociólogo Fernández Enguita señala que no todo es tan simple y mucho menos todo lo que ocurre en la escuela venga de fuera “Enguita coincide con algunos profesores en que el tránsito de la educación primaria a la secundaria no está del todo resuelto. "En secundaria ningún profesor se ocupa del alumno en su conjunto y los grandes problemas no surgen en el aula, sino en el pasillo, en el recreo, en el comedor, espacios de los que nadie quiere ocuparse". Cree Enguita que esa ruptura de los adolescentes con el mundo del adulto, que en parte es consustancial con el adolescente, se da en los institutos como un menosprecio mutuo: ni el alumno quiere ser tutelado como si fuera un crío, ni el profesor quiere tutelar porque, quizá, considera que esa no es su función. "Es una tutela que se ha perdido sobre todo en la educación pública". (El País. 04/12/2006)

Lo que si es evidente es que estos sucesos causan alarma social, a pesar que desde las instituciones se nieguen el hecho. El *ararteko,* Defensor del pueblo, Iñigo Lamarca, rechazó ayer el "alarmismo" social que se ha creado en torno al acoso y la violencia escolar en las aulas, pero reconoció que el sistema educativo no sabe resolver bien algunos casos "graves". "Existen conflictos en los centros que no se están abordando de forma adecuada", resaltó el Ararteko durante la presentación de un exhaustivo informe elaborado por su equipo sobre la convivencia en los centros escolares. El divorcio entre profesorado y familias, el creciente desánimo que se percibe entre los docentes y la falta de reacción del sistema son elementos de preocupación. El elemento central del informe lo constituye la investigación realizada durante el curso 2005-06 en un total de 80 centros de Educación Secundaria (ESO) a través de cues tionarios, entrevistas y grupos de discusión. En total, se han procesado las respuestas de 1.707 alumnos de segundo de ESO (14 años), 1.616 de cuarto de ESO (16 años), 2.872 familias, 1.257 profesores y 80 directores de centros. El trabajo nace de la "alarma social" creada sobre la violencia en los centros educativos, pero la primera conclusión del estudio es que todos los colectivos encuestados consideran que el clima de convivencia en colegios e institutos es positivo.(El Pais.20/12/2006).

El por qué se han introducido la violencia en los centros escolares es un hecho muy complejo. El ser humano es un ser agresivo, por su naturaleza como buen animal que es, el hecho de la racionalidad, puede modificar la agresividad y ser controlada, cuando ello no ocurre se traduce en violencia, que ésta sí es aprendida y por ello puede ser modificada mediante un proceso educativo.

Hay quien sostiene que son muchos los beneficios que la extensión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las TIC, han aportado a la sociedad del siglo XXI. Los ritmos de trabajo se han acelerado, las salidas profesionales y la calidad han aumentado, el acceso a

la información que puede generar conocimiento es más fácil que nunca y, a priori, una gran parte del mundo desarrollado dispone de todo el conocimiento, moderno y anterior, encima de una mesa de escritorio, entendiendo éste como extensión de un ordenador.

Numerosos son los beneficios de la universalización de las nuevas tecnologías; Estas permiten el acceso de las personas a disfrutar de más y mejor información, de una variedad de entretenimientos, (han modificado la industria de la música, y la del cine) de comunicación instantánea y económica sin importar las distancias, han ampliado las posibilidades laborales, además de otros beneficios, entre los que sin duda cabe destacar las oportunidades educativas que están más disponibles para una inmensa mayoría a condición de disponer de unos recursos tecnológicos cada vez más baratos y sencillos de usar.

Esta escueta enumeración de bondades –no hace justicia a las TIC– y podría parecer un canto ilimitado de las bondades de las TIC y una exaltación de la necesidad social de arbitrar cuanto medio sea posible para que una mayoría de la población mundial, si no toda, disponga cuanto antes de los elementos tecnológicos básicos. Lo que es cierto es que las TIC, entre las que destacamos la telefonía móvil en un fenómeno imparable, e impensable cinco años atrás. Es tal el impacto del fenómeno comunicador que empieza a ofrecerse un proceso de censura en el uso de las nuevas TIC pues estás se convierten en una arma de agresión y de delito, aunque en principio dada su novedad no este contemplada en el Código Penal.

Esto puede parecer absurdo pero es lo que está sucediendo en algunos países, y amenaza con extenderse al resto en cuanto la brecha digital se empiece a cerrar para ellos.

Hagamos algo de historia. Apenas aparecieron los ordenadores surgió una «nueva raza» de delincuentes, los *hackers*, dedicados a descifrar códigos de seguridad y a encontrar fallas en los sistemas de protección informática con fines a veces puramente técnicos, pero por lo común, tan pedestres, como la estafa, el fraude y la extorsión.

Otras plagas aprovecharon las nuevas tecnologías para atacar al ciudadano informatizado: los *spammers*, con su abusiva carga de publicidad no solicitada e inoportuna banalidad; los creadores de *virus informáticos*, para quienes dañar la información ajena es un sano deporte intelectual que a su vez se ha convertido en un negocio muy rentable; los *pornógrafos* virtuales, que descubrieron cómo convertir lo que siempre fue un pasatiempo subterráneo en gigantesco –y legal– negocio; los *telemarketers*, insidiosos vendedores de todo lo que sería invendible si el comprador pudiese verlo en persona; etcétera, etcétera.

A consecuencia de esto se idearon diversas estrategias para ordenar, limitar o directamente prohibir tales actividades. No obstante, la coexistencia de soberanías nacionales con tecnologías que se ríen de las fronteras impide

toda acción coherente y eficaz. Por ejemplo, la venta de medicamentos por Internet está expresamente prohibida en algunos lugares y expresamente permitida en otros, con lo cual florece en todas partes y nadie puede contenerla.

Pero además, otros han sido los sistemas tecnológicos que se han universalizado, y de entre ellos destaca el teléfono móvil. Todos recordamos aquellos armatostes que llevaban en las series americanas los altos cargos directivos de grandes petroleras o de grandes familias poderosas; venían a ser como los teléfonos inalámbricos que, hasta hace bien poco, teníamos en nuestras casas. Aquello era un artículo de lujo, y cuanto más grande, mejor, o eso parecía.

Algún ingeniero clarividente tuvo la brillante idea de ir en camino inverso. En vez de ir hacia lo grande fue hacia lo pequeño para que todo el mundo pudiera tener un teléfono móvil en su maleta, o en su bolsa, para luego pasar a tener uno en el bolsillo de la americana o del abrigo, hasta que, en estos momento, podemos tener móviles que apenas notamos que lo llevamos en el bolsillo de nuestros tejanos o en los bolsillos más escondidos de nuestros bolsos. Con ello se demostró que la telefonía móvil podía convertirse en una primera necesidad para toda la población sin la obligación de ser necesaria en el ámbito laboral, añadiéndole componentes lúdicos como los juegos, Internet y cámaras de fotos y de video.

En sentido contrario, la telefonía móvil también puede ser una molestia. En el cine, en el teatro, en un recital, en un museo, en ámbitos culturales en general, el uso de la telefonía ha sido prohibido por la interrupción y la molestia que esto significa. Ya es normal en numerosos actos que se nos recuerde que apaguemos los móviles o los pongamos en silencio o en vibración.

En el terreno de la educación la telefonía móvil tampoco está bien aceptada sobre todo en el ambiente escolar. Estos inalámbricos son prohibidos en clase, son requisados como castigo y suponen una amenaza para la disciplina en el contexto del aula. Así, la telefonía móvil se ha convertido en una herramienta en manos del alumno de desestabilización del ambiente del aula, de rebeldía y de trasgresión. Muchos son los esfuerzos de las instituciones por introducir las nuevas tecnologías en las escuelas, pero cabe preguntarse ¿se ha hecho alguno por asimilar el teléfono móvil como herramienta educativa, y por tanto, quitarle este elemento trasgresor?. El proceso inacabado que ha sufrido el cine, la música, la misma imagen, la fotografía en el sistema educativo formal podemos preguntarnos ¿lo será ahora el de la telefonía móvil?

A partir de esta pregunta podemos encontramos con fenómenos como el «*happy slapping»,* que no es más que la radicalización del uso de las nuevas tecnologías con fines violentos, delictivos y lúdicos.

¿Qué es el fenómeno del «happy slapping»?

La última moda en algunas ciudades, la iniciadora ha sido Londres se llama, irónicamente, *happy slapping*. Grupos de adolescentes abordan a un viandante y, sin motivo alguno, le propinan una paliza mientras filman la agresión con sus teléfonos móviles de tercera generación. Estos ataques sorpresivos se han producido en autobuses urbanos, metro o incluso, en los parques.

Los recursos son muy primarios en el mundo actual: sólo se necesitan un par de puños y un teléfono celular de alta gama, de los no sólo permiten sacar fotos sino también filmar algunos segundos o minutos de video. El portador de tales herramientas se aproxima a un desconocido (o incluso a un amigo) y comienza a golpearlo, mientras registra todo con su pequeña cámara, también puede hacerlo un «colaborador». Generalmente, el video es luego subido a algún sitio de Internet, para que todo el mundo lo vea.

La mayoría de las veces la agresión se limita a uno o dos puñetazos, pero en otras ocasiones la víctima es atada y sometida a largas sesiones de golpes, incluso con bates u otros objetos contundentes.

La moda comenzó en el sur de Londres hace dos años. Al parecer surgió en los garajes donde se reunían amigos a tocar música, y de allí pasó a los centros escolares.

Guillermo Canovas, presidente de Protégeles (asociación española contra contenidos pornográficos en la red), comenta que fue fomentada por empresas de Internet que ofrecían premios a los que enviaran filmaciones de situaciones brutales

Desde mediados del año pasado las alarmas se encendieron, al ver que el fenómeno crecía y llegaba a otros lugares. Fue en diciembre 2005, cuando se produjo un muerto en una estación de metro de Londres. Aquel día una niña de 15 años, acompañada de amigos, se acercó a un hombre y le dijo que estaba realizando un documental sobre el «happy slapping». Acto seguido, lo pateó con sus compañeros hasta acabar con su vida.

La policía encargada de la seguridad de los medios de transporte en Londres ha llegado a contar 200 incidentes de palizas de este estilo en seis meses. Sucesos similares han tenido lugar en Irlanda del Norte (dos jóvenes prendieron fuego a un hombre), en Suecia (un grupo de extrema izquierda golpeó a un neonazi), Dinamarca (dos niños fueron atacados por chicos mayores).

Hermano menor del «snuff cinema» el happy slapping comparte también cierta raíces con el auge de los «bum videos» («vídeos de vagos») desarrollados en los Estados Unidos.

El caso de las agresiones filmadas por celular es, sin embargo, más peligroso porque el ataque ocurre sin advertencia alguna (a diferencia de los «bum videos», que se filman por un acuerdo perverso con las víctimas) y

hoy «casi» todo el mundo lleva un móvil por ello no se llama la atención, y no todo el mundo va con una videocámara.

Es tal la velocidad de transmisión y de copia de los fenómenos que desafortunadamente el *happy slapping* se ha extendido igualmente a los patios de los colegios cuyos directores han optado por confiscar los teléfonos móviles con videocámara de sus alumnos para evitar que filmaran la agresión y posteriormente alardearan de ella enviando el archivo digital a sus amigos a través de sus teléfonos móviles, haciéndolo disponible en las salas de *chat* en Internet o mediante la mensajería instantánea. Además, la ubicuidad de los teléfonos multifunción hace que cualquiera, si lo desea, pueda convertirse en un *happy slapper*.

¿De dónde salió el *happy slapping*? Seguramente tiene que ver con la fascinación de la pantalla en esta época en la que la existencia no se demuestra por la materialidad sino por el reflejo catódico.

El *happy slapper* no sólo se regodea en la violencia, sino que multiplica ese regodeo al dar a conocer el video de baja resolución pero alto impacto, como un trofeo de caza{1}.

En España

Se sabe que a España{2} llegó el fenómeno en verano del pasado año 2005 y que muchos escolares graban las golpizas o humillaciones a las que someten a sus compañeros. En una de ellas nueve niños agredieron a una niña con Síndrome de Down, a la que insultaron y obligaron a decir frases alusivas al sexo. La grabación fue difundida entre los chicos de la clase mediante Internet.

Un caso que conmocionó a la opinión se desarrolló en Barcelona (España), en enero de este año. Dos jóvenes recorrieron la ciudad insultando y golpeando ciudadanos al azar. Uno actuaba y el otro tomaba el video en el celular. Se reían y decían una frase que suena en un videojuego: «Sonríe a la cámara, Willy.»

Los expertos achacan este comportamiento a varias razones. Una de ellas es el uso incontrolado de los juegos violentos en computador o cualquier sistema moderno al alcance de los jóvenes. Pero no es la única. La presión de grupo también influye. «Se ponen del lado de los verdugos por no ser las víctimas. Son chicos nihilistas, hedonistas; el placer para ellos no puede tener límites» (Javier Urra, defensor del menor en Madrid, 1996 y 2001.)

28 de enero del 2006{3}: Cuatro escolares han sido sancionados con la prohibición de asistencia, en los últimos días, de dos centros de Badajoz por dedicarse a darse collejas y grabarlas, o bien por pasarse videos con agresiones. Los episodios han tenido lugar en un centro público y en otro concertado. En este último centro, los problemas se detectaron la semana pasada. Varios niños se dedicaron entre bromas a darse tortas y collejas en el recreo y a grabarlas con sus móviles. Los profesores no lo advirtieron,

pero a la salida del centro la cosa pasó a mayores. De la broma a la pelea Alguno de los niños participantes en el juego se había mosqueado o se había sentido verdaderamente agredido y se inició una auténtica pelea... que fue oportunamente grabada con los nuevos teléfonos de última generación por quienes la contemplaron.

Cuando el centro se enteró de estas circunstancias llamó a los padres y expulsó a dos de los niños autores de estas grabaciones. Uno de ellos guardaba en su móvil un buen número de imágenes violentas, unas grabadas y otras descargadas de Internet. Ya han vuelto a clase y el centro ha advertido a todos los alumnos de la gravedad de esos comportamientos y ha prohibido el uso de teléfonos móviles en el colegio.

La violencia adolescente

La violencia y su definición es muy compleja y máxime en una civilización en donde la violencia forma parte «normal» del hecho lúdico. No es momento de expresar los numerosos artículos que denuncia la cantidad de hechos violentos que se ven «normalmente» en la televisión, en el cine ni la impresionante carga de violencia que tienen los video juegos. Es un hecho tristemente constatado y aceptado.

A título de inventario expresamos algunas definiciones de violencia según diversos autores{4}:

1. Para Domenach, es una definición poco compleja y de fácil comprensión, violencia es «el uso de la fuerza, abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente».
2. Yves Michaud define la violencia como «una acción directa o indirecta, concentrada o distribuida, destinada a hacer mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o sus participaciones simbólicas».
3. McKenzie define la violencia como el «ejercicio de la fuerza física con la finalidad de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad; acción o conducta caracterizada por tender a causar mal corporal o por coartar por la fuerza la libertad personal».
4. Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente{5}.

Estas diferentes interpretaciones del concepto de violencia son, suficientes para hacer comprensible algo elemental: la necesidad de abandonar el concepto limitado de violencia, en el sentido de asimilarlo simplemente a

algunos tipos de violencia física. La violencia no es solamente un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad. El objetivo de una conducta violenta siempre alude a una lucha de poderes; el daño subyace, ya sea a nivel físico, psíquico o emocional, pero no es el principal objetivo.

La violencia históricamente se ha relacionado con condiciones sociales concretas. Su etiología se ofrece por características individuales de origen biológico o psicológico y ello condiciona o expande su esencia. Se afirma que la agresividad es connatural a la naturaleza humana, la violencia se aprende por lo tanto se puede educar en la no violencia así mismo se puede enseñar a controlar la agresividad. La razón de la violencia hay que encontrarla en el cruce de factores negativos del individuo y de la sociedad.

Hay formas de violencia que se generan dentro de la familia, y que están condicionadas por las condiciones culturales. Otras manifestaciones de la violencia se dan en los grupos de amigos o en las cuadrillas de hinchadas deportivas, en las que los jóvenes encuentran un escenario propicio para dar rienda suelta a sus frustraciones y a sus necesidades insatisfechas o para desarrollar identidades y personalizaciones cuando la estructuración primaria ha fallado en el núcleo familiar.

El grupo más afectado, según los estudios, está constituido por la población ubicada entre los 15 y los 25 años; sin embargo, viene incrementándose de manera alarmante por el formado entre los que están entre los 12 y los 15 años. Es decir, el pre *adolescente* es el principal actor en cuanto a agente de la violencia y en cuanto a víctima de ella. En la materialización de la violencia se utilizan instrumentos que van desde una piedra hasta un arma de fuego, existiendo además una forma cultural lúdica (diversiones), en la que el alcohol y las drogas intervienen dentro de unas motivaciones de la más variada índole.

Los factores desencadenantes de la violencia que merecen una especial atención son, ya lo hemos señalado, los medios masivos de comunicación y la impunidad. Los primeros sirven como modelos para reproducir la violencia (que se difunde a través de la radio, de la prensa y de la televisión) Son actores de la realidad. Tienen sus 15 minutos de gloria. La segunda es la forma más clara de caducidad de los mecanismos de procesamiento de conflictos, conduciendo al desprecio por la policía, por la justicia y por otras instituciones.

Existen factores que dinamizan la violencia, como las rupturas familiares, el mal uso del tiempo, la desintegración de los valores tradicionales sin ningún sustitutivo de ellos, la marginalidad social; todo ello empuja a los adolescentes a reconstruir su identidad en espacios sociales creados por ellos mismos (destacando las tribus urbanas, por ejemplo).

Pero este no es el caso que trataremos: el «*happy slapping*» que es un fenómeno que no se da necesariamente en familias desestructuradas; la

necesidad de disponer de aparatos de última generación para registrar, editar y publicar las imágenes exigen de unos recursos que no están al alcance de muchos y, es por ello, que los que practican este tipo de violencia suelen ser jóvenes de clases acomodadas o que, como mínimo disponen de una mínima capacidad económica y social.

La violencia en la escuela

En los centros escolares suceden por desgracia, cada vez con más frecuencia, situaciones de acoso y violencia entre el alumnado. Mientras que la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, el conflicto, derivado de la agresividad sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. Así, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

La Mesa de Trabajo contra la Violencia Escolar creada este curso en Jaén es una de las primeras plataformas de padres que nace en Andalucía para luchar contra la conflictividad en las aulas. Solamente en la provincia de Jaén, el curso pasado la Delegación de Educación registró la existencia de 1.500 casos de violencia escolar, de los que el 10% fueron calificados como muy graves. Para el portavoz de esta plataforma, Jesús Liébana, la solución a estos conflictos "pasa por trabajar en la prevención y por la creación de comisiones de convivencia en los colegios".(El País, 19/12/2006)

Cabe hablar de la intimidación como el acto de forzar a otra persona a hacer algo. Es una experiencia común para muchos niños y adolescentes. Las encuestas indican que hasta una mitad de los niños de edad escolar son intimidados en algún momento durante sus años escolares y por lo menos un 10% son intimidados con regularidad. El comportamiento de intimidar a otros puede ser físico o verbal. Los varones tienden a usar la intimidación física o las amenazas, sin importarles el género de sus víctimas. La intimidación de las niñas es con mayor frecuencia verbal, usualmente siendo otra niña el objetivo.

Padres preocupados por el tema" contra la violencia" hacen autocrítica por la escasa implicación de los padres en el ámbito escolar. "La sociedad está siendo más permisiva, y eso está degenerando en la pérdida de valores y en la falta de respeto a los profesores y también a los padres", se lamentan que sean pocos los padres que hayan decidido enrolarse en esta asociación. "Muchos nos dan su apoyo moral, pero nadie quiere complicarse la vida", indica. La crítica también la extiende hacia los sindicatos, pues sólo uno, Comisiones Obreras, ha aceptado, de momento, la invitación de la plataforma para trabajar de forma conjunta.(El País, 19/12/2006)

Cuando en un centro escolar se da una situación de violencia entre iguales y existe sometimiento de unos sobre otros, se dan *cinco categorías*

siguiendo a Rosario del Rey Alamillo, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla[6]:

1. Vandalismo: violencia contra las pertenencias del centro.
2. Disruptividad: violencia contra las tareas escolares.
3. Indisciplina: violencia contra las normas del centro.
4. Violencia interpersonal.
5. Criminalidad: cuando las acciones tienen consecuencias penales.

Algún autor añade una sexta categoría que sería el acoso sexual que es, como el *bullying,* un fenómeno o manifestación «oculta» de comportamiento antisocial.

La *violencia* más complicada de abordar es la que sucede *dentro del grupo de compañeros,* que consiguen mantener sus relaciones en un círculo cerrado al que los adultos no pueden acceder.

Este círculo puede estar mantenido por lazos no muy deseados como son los problemas de violencia interpersonal que se materializa en malos tratos, amenazas, acosos y abusos, que deterioran las relaciones entre iguales y en definitiva, producen efectos destructivos para la convivencia y las personas.

La violencia en la calle

Hay gran preocupación[7] por la incidencia del comportamiento violento entre niños y adolescentes. Los niños pueden demostrar comportamiento violento aún desde la edad pre-escolar. Los padres y otros adultos que presencian este comportamiento pueden preocuparse por el niño, pero por lo general, «esperan que lo supere al crecer». Y cuando se habla de este tipo de «violencia» es muy normal catalogarlo de «cosa de niños», «no tiene importancia», «no conviene exagerar»

El comportamiento violento en niños y adolescentes puede incluir una amplia gama de comportamiento: explosivos arrebatos de ira, agresión física, peleas, amenazas o intentos de herir a otros (inclusive pensamientos homicidas), uso de armas de fuego, crueldad hacia los animales, encender fuegos, destrucción intencional de la propiedad y el vandalismo.

Hay una interacción compleja o una combinación de factores que lleva a un aumento en el riesgo de un comportamiento violento en niños y adolescentes. Estos factores incluyen:

1 Comportamiento agresivo o violencia previa;

2 Ser la víctima de un abuso físico y/o sexual;

3 Exposición a la violencia en el hogar y/o la comunidad;

4 Factores genéticos (hereditarios de la familia);

5 Exposición a la violencia en los medios de difusión (televisión, radio, &c.);

6 Uso de drogas y/o alcohol;

7 Presencia de armas de fuego en la casa;

8 Combinación de factores de estrés socioeconómico en la familia (pobreza, carencia de medios, privación severa);

9 Separación matrimonial, divorcio, padre/madre soltero, desempleo, y falta de apoyo por parte de la familia)

10 Daño cerebral debido a heridas en la cabeza.

Los factores de riesgo en los niños que presentan lo siguiente en su comportamiento y los cuales deben de ser cuidadosamente evaluados:

1 Ira intensa,

2 Ataques de furia o pataletas,

3 Irritabilidad extrema,

4 Impulsividad extrema,

5 Frustrarse con facilidad.

Estadísticas

Durante los primeros años del presente siglo el número de jóvenes detenidos[{8}] ha tenido como punto más alto el año 2002 en el que se llegó a detener 70.380 individuos; aun así, los números ofrecen desviaciones de hasta un 8,65% con lo que, independientemente del número total de jóvenes, no parece una cifra nada despreciable.

Por intervalos, el índice más elevado de detenidos se encuentra a partir de los 16 años, es decir, fura de la edad escolar obligatoria; aun así, son algo más de ocho mil los jóvenes detenidos entre los 14 y los 16 años, pero tres años antes se llegó a las 9390.

Parece que son los primeros años de este nuevo siglo los más graves en cuanto a la delincuencia juvenil.

En cuanto a aspectos que se refieren a delitos con lesiones, es decir, a agresiones o uso de la violencia explicita contra otros, sean o no semejantes, provocando lesiones y daños físicos. Es decir, esta actividad delictiva podría entrar el «happy slapping».

Los números no son muy alentadores, y desde el año dos mil, los números han ido incrementándose, sea cual sea el grupo de edad, pero como el caso

que nos ocupa son los jóvenes en edad escolar, del total de jóvenes detenidos por agresión escolar (1169 jóvenes), son 380 en el año 2004.

Parece pues que no se puede ser excesivamente optimista ante esta situación; pese a que no disponemos de estadísticas posteriores al 2004, la sensación es que vamos de mal en peor. Tal vez un buen indicador serían un par de noticias que se han ido sucediendo en los últimos tiempos:

Londres, Inglaterra, 23 mayo 2005.- Es la nueva moda entre muchos jóvenes británicos. Conocida como «happy slapping» o «golpes alegres», adolescentes se filman a sí mismos con sus celulares atacando a otras personas. Pero ahora «happy slapping» parece estarse saliendo de control. Una joven de solo 16 años fue atacada por la espalda y golpeada hasta quedar inconsciente. «Saltaron sobre mi cabeza hasta que sufrí una contusión. También me patearon en el estómago. Y mientras hacían esto se reían», narra Becky Smith, víctima de *happy slapping*. Becky terminó en el hospital y aún no puede caminar bien, ya que los golpes le dañaron un nervio en la pierna. Pero eso no es todo, el video está circulando dentro de su escuela incluso su hermano menor lo vio. www.esmas.com/noticierostelevisa/ investigaciones/447813.html

Sábado 28 de enero de 2006. Locos por el... - Sancionan a cuatro escolares por grabar agresiones a compañeros con móviles. La moda de grabar y pasar videos con contenido violentos a través de los teléfonos móviles se extiende por España. Y ha llegado también a Extremadura, al menos en su versión light: Cuatro escolares han sido sancionados con la prohibición de asistencia, en los últimos días, de dos centros de Badajoz por dedicarse a darse collejas y grabarlas, o bien por pasarse videos con agresiones. Los episodios han tenido lugar en un centro público y en otro concertado. En este último centro, los problemas se detectaron la semana pasada. Varios niños se dedicaron entre bromas a darse tortas y collejas en el recreo y a grabarlas con sus móviles. Los profesores no lo advirtieron, pero a la salida del centro la cosa pasó a mayores. Alguno de los niños participantes en el juego se había mosqueado o se había sentido verdaderamente agredido y se inició una auténtica pelea... que fue oportunamente grabada con los nuevos teléfonos de última generación por quienes la contemplaron. Cuando el centro se enteró de estas circunstancias llamó a los padres y expulsó a dos de los niños autores de estas grabaciones. Uno de ellos guardaba en su móvil un buen número de imágenes violentas, unas grabadas y otras descargadas de Internet. Ya han vuelto a clase y el centro ha advertido a todos los alumnos de la gravedad de esos comportamientos y ha prohibido el uso de teléfonos móviles en el colegio. La directora del colegio no quiso hacer ningún comentario sobre estos hechos. Otro de los centros afectados por esta moda ha sido un instituto. Según ha explicado su director, en este caso no se ha detectado que se grabaran las agresiones, pero sí que se exhibían en el recreo y se pasaban a otros alumnos. Dos escolares de ESO han sido expulsado durante tre s días por estos hechos. http://educarc.blogcindario.com/2006/01/00329.html

Nosotros tenemos dudas si realmente la solución al problema sea ésta: "**Policías profesores** "Nuestra intención es "acercar" las Fuerzas de Seguridad del Estado a los centros educativos, aseguró Pérez Rubalcaba. Para ello, se contempla que los agentes vayan a las escuelas a enseñar a los alumnos, y también a los docentes, cuales son los recursos que ofrecen las Fuerzas de Seguridad del Estado para la prevención de la delincuencia y la protección de las víctimas -sobre todo en casos de acoso escolar, bandas juveniles o droga- y, en general, sobre el trabajo de estos profesionales. Muchos de estos contenidos que facilitará Interior, así como los de seguridad vial o lucha contra el fuego que ya se vienen ofreciendo en los centros escolares, se recogerán en la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, que se estudiará en primaria y secundaria. "La seguridad personal y ciudadana, conceptos como el principio d e autoridad son fundamentales que la ciudadanía ejerza libremente sus derechos", aseguró Cabrera.(El País 19/12/2006).

Creemos que cada problema que se plantea en la sociedad la solución sea ofrecer nuevos contenidos y clases especiales, nos parece que son parches, que posiblemente puedan solucionar casos puntuales, pero el problema es mucho más de fondo, dado que los informes apuntan a otras problemáticas mucho más complejas y profundas.

No podemos obviar a la hora de analizar la violencia escolar otras situaciones que se están dando en la sociedad española "Un 7% de los residentes en España de 15 a 64 años ha probado la cocaína alguna vez, y un 1,6% (unas 490.000 personas) la ha tomado en el último mes (es decir, la consumen habitualmente), según la Encuesta sobre Alcohol y Drogas 2005-2006, que la ministra de Sanidad, Elena Salgado, presentó ayer. Las cifras son el doble que el 3,4% y el 0,9%, respectivamente, que arrojó el mismo trabajo en 1997. En cambio, Salgado valoró que haya aumentado la "percepción de riesgo". En 2003, un 21% opinaba que consumir drogas no tenía importancia. En este último sondeo la proporción ha bajado al 13,9%. El trabajo se ha elaborado mediante 27.869 entrevistas domiciliarias realizadas entre noviembre de 2005 y abril de 2006 (no se contó la Navidad para evitar distorsiones en los datos)" (El País, 14/12/2006) art. **Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**

La Sociedad de la Información es un fenómeno mundial que tiene lugar a partir del momento cuando personas, instituciones y empresas –apoyadas en el uso de computadoras, telecomunicaciones y software– se conectan a Internet para interactuar con la finalidad de comprar, vender o intercambiar información.

En la actualidad nadie niega que las tecnologías de la información y la comunicación tienen un gran peso en el desarrollo económico de las sociedades avanzadas. Este campo constituye el núcleo principal del sector de la alta tecnología (*high-tech*), el cual integra fundamentalmente las industrias dedicadas a la medicina, ordenadores, componentes electrónicos,

la comunicación, el procesamiento de datos, investigación aeroespacial y la investigación aplicada.

Es justo afirmar que la humanidad atraviesa una Revolución de la Información, porque hoy se imponen nuevas formas de rutina para el hombre, que se establecen alrededor de una invención determinante que particularmente, permite a los hombres manejar un flujo de información en cantidades, y con facilidades de acceso, antes inimaginables.{9}

Sino fuera por los superordenadores que procesan millones de datos en un segundo no hubiera sido posible la aventura espacial o investigaciones biotecnológicas que han cambiado por su tecnología las posibilidades del ser humano.

Este realidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ya tienen una presencia consolidada en el campo de la educación. A diferencia de lo ocurrido con otros medios, como puede haber sido el cine o de la televisión, la Televisión Educativa cuya presencia efectiva en las aulas ha resultado en gran parte fracasada, que no supieron resolver los problemas curriculares específicos; el caso de las denominadas nuevas tecnologías aplicadas a la educación esta siendo distinto.

Fundamentalmente, porque la industria ha visto claro que el futuro está en habituar a los nuevos usuarios en estas tecnologías desde edades tempranas. Y esto se viene propiciando tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Características de estas Tecnologías{10}

Inmaterialidad (Posibilidad de digitalización). Las TIC convierten la información, tradicionalmente sujeta a un medio físico, en inmaterial. Mediante la digitalización es posible almacenar grandes cantidades de información, en dispositivos físicos de pequeño tamaño (discos, CD, memorias USB, &c.). A su vez los usuarios pueden acceder a información ubicada en dispositivos electrónicos lejanos, que se transmite utilizando las redes de comunicación, de una forma transparente e inmaterial. Esta característica, ha venido a definir lo que se ha denominado como «realidad virtual», esto es, realidad no real. Mediante el uso de las TIC se están creando grupos de personas que interactúan según sus propios intereses, conformando comunidades o grupos virtuales.

Instantaneidad. Podemos transmitir la información instantáneamente a lugares muy alejados físicamente, mediante las denominadas «autopistas de la información».

Se han acuñado términos como *ciberespacio,* para definir el espacio virtual, no real, en el que se sitúa la información, al no asumir las características físicas del objeto utilizado para su almacenamiento, adquiriendo ese grado de inmediatez e inmaterialidad.

Aplicaciones Multimedia. Las aplicaciones o programas multimedia han sido desarrollados como una interfaz amigable y sencilla de comunicación, para facilitar el acceso a las TIC de todos los usuarios. Una de las características más importantes de estos entornos es «*La interactividad».* Es posiblemente la característica más significativa. A diferencia de las tecnologías más clásicas (TV, radio) que permiten una interacción unidireccional, de un emisor a una masa de espectadores pasivos, el uso del ordenador interconectado mediante las redes digitales de comunicación, proporciona una comunicación bidireccional (sincrónica y asincrónica), persona-persona y persona-grupo. Se está produciendo, por tanto, un cambio hacia la comunicación entre personas y grupos que interactúan según sus intereses, conformando lo que se denomina «comunidades virtuales». El usuario de las TIC es por tanto, un sujeto activo, que env_ eda sus propios mensajes y, lo más importante, toma las decisiones sobre el proceso a seguir: secuencia, ritmo, código, &c. Otra de las características más relevantes de las aplicaciones multimedia, y que mayor incidencia tienen sobre el sistema educativo, es la posibilidad de transmitir información a partir de diferentes medios (texto, imagen, sonido, animaciones, &c.). Por primera vez, en un mismo documento se pueden transmitir informaciones multi-sensoriales

Uso de las TIC en la población de 10 a 14 años

La proporción de uso de tecnologías de información y comunicación por la población infantil es muy superior a la de las personas de más edad. Así, el 72% de los niños de 10 a 14 años utiliza el ordenador, un punto y medio más que en el primer semestre de 2005.

Situación similar se produce al analizar la navegación por Internet, ya que dos de cada tres niños utiliza Internet (o lo que es lo mismo, el 66%, casi un punto más que en el semestre anterior). Y ello a pesar de que para algunos encuestados el periodo de referencia de la encuesta ha coincidido con las vacaciones estivales. Por este motivo, el *centro de estudios* como lugar de uso de Internet ha bajado 10 puntos porcentuales (hasta el 53%) respecto al primer semestre de 2005.

Por sexo, las niñas hacen un mayor uso de TIC que los niños (dos puntos porcentuales de diferencia en el uso de ordenador y cinco en el uso de Internet).

No obstante, la mayor diferencia por sexo se produce en la disposición de teléfono móvil, pues el 61% de las niñas disponen de él, frente a sólo un 48% de niños.

Penetración de las TIC en el ámbito educativo español

Existen pocos datos estadísticos que nos permitan estudiar la realidad de la incorporación de las TIC en el ámbito educativo de España{11}. La escasez de información sobre este tema se debe, en gran medida, a la transferencia

casi completa de los temas educativos a las CC AA y a la gran independencia que en la actualidad tienen los centros educativos de nuestro país en materia de gestión. Ambos motivos dificultan la centralización de datos y de resultados.

En los gráficos que aparecen a continuación, realizados a partir de datos de Eurostat[12], se observa que en España frente a la UE-15, el número de ordenadores cada 100 alumnos (12) se acerca a la media europea (11), y el número de ordenadores cada 100 profesores, aunque no alcanza la media europea (134), ha aumentado considerablemente alcanzando el ratio de 95 ordenadores cada 100 docentes. Por otra parte, se contempla que el 60% de los ordenadores de los centros escolares tiene conexión a Internet frente a una media europea del 58%.

En general, los colegios con equipamientos informáticos insuficientes suelen situar los ordenadores fuera de las aulas, normalmente en las «aulas de informática» o en las «bibliotecas multimedia». Estas salas se utilizan por todos los alumnos del centro, de vez en cuando, dentro del horario escolar para las clases de tecnología o en horario extraescolar para buscar información o realizar trabajos.

Parece claro que en estos centros las TIC no se han incorporado todavía al aula. La inclusión de los ordenadores en la clase permite un uso más sistemático y predispone y anima a los profesores a usarlos en su práctica docente. En algunos países de Europa en los que la fase de equipamiento está prácticamente superada, como Holanda, Reino Unido o Suecia, más del 80% de los alumnos puede tener acceso por lo menos a un ordenador en la clase o fuera de ella.

Existen otros países como Francia o Italia que, aunque su fase de informatización está bastante avanzada, sólo garantizan que el 60% de sus alumnos tenga acceso a un ordenador, pero fuera del aula. Y por último, el grupo de países como Grecia o los países de Europa del Este, en los que sólo el 40% de los alumnos puede tener acceso a un ordenador fuera de la clase, el acceso en la clase es casi inexistente.

Comparando los datos del curso 2001-2002 con los del 2002-2003 se observa una tendencia creciente de los profesores a usar la tecnología educativa para su práctica docente sobre todo en Bachillerato. En el gráfico que se expone a continuación se observan estos cambios.

El análisis de estos parámetros pone de manifiesto que en el uso de las TIC en los centros educativos influyen además del equipamiento otros factores como la formación de los alumnos y de los profesores, la existencia de programas y de *software* educativo y la voluntad del centro.

Reflexiones sobre el «happy slapping» o «bofetada feliz» y las nuevas tecnologías en el contexto escolar

Hay quien opina que una de las grandes amenazas con las que se

encuentra el mundo educativo actual es la velocidad con la que se suceden los cambios que afectan alas tecnologías asociadas a la información y la comunicación, las TIC. El cambio sin un proceso de maduración proyecta inseguridad y lo accesorio y banal se convierte en fundamental por el fenómeno de la inmediatez, de la moda.

Cuando se generalizó el Internet para uso personal, los centros educativos tuvieron que plantearse la necesidad de invertir en ordenadores para atender a la creciente oferta formativa y de contenidos que esta red de información ofrecía. Los colegios o, en el mundo de la educación reglada, las universidades, ya no eran las únicas fuentes de conocimiento y se encontraban con un «enemigo» que ofrecía sus servicios desde las propias habitaciones o hogares de los alumnos. Es decir, el desarrollo de estas tecnologías pilló a contrapié al sistema educativo desde el primer momento.

Es difícil categorizar para encontrar las razones, los motivos y las responsabilidades; la realidad es que no era un problema exclusivo del sistema educativo: los propios docentes no estaban preparados para una revolución tecnológica que resulta demoledora frente a los que se resisten a seguirla y la sociedad, a través de sus representantes democráticos, tampoco supieron hacerle frente. En la última década del siglo pasado numerosos países desarrollaron libros blancos sobre la educación al igual que la UNESCO. En nuestro país llevamos cinco leyes generales de educación en menos de 30 años sin que se observe que se este encontrando solución a los problemas que tenemos planteados en educación a todos los niveles.

Internet resulta una fuente inacabable de conocimientos, de páginas sobre los más variados e impensables temas; cualquier cosa que se busque, que se desee, que se necesite es posible en esta red de comunicación. Cierto que información no es conocimiento y ese es otro gran problema del mundo actual y de lo que generan las TIC.

El acceso a la red ya se puede transportar en un simple maletín con la última revolución y generalización de los ordenadores portátiles, cada vez más pequeños, más potentes y más accesibles.

Esta última revolución de los ordenadores portátiles es una evolución a copia de la revolución de los teléfonos móviles. Históricamente, la telefonía móvil se había asociado al mundo empresarial, especialmente a los altos cargos directivos y a la figura de los ejecutivos agresivos. Así, en cierto modo, la figura del teléfono móvil esta asociado a una imagen poco popular, con poco «glamour» y refleja un tipo de personalidad poco vendible entre la población en general. Además, este tipo de artefactos no eran nada prácticos ya que, además de su gran volumen, su peso hacia que la gente de la calle no se plantease su uso normal. La nanotecnología ofrece un salto cualitativo que en breve cambiará más aún lo que estamos señalando.

Hoy se ha generalizado la necesidad hay de estar «a tiempo completo»

localizable. La gente trabajadora suele asociar al tiempo libre la desconexión total de la vida cotidiana el hombre que sale de trabajar no quiere estar localizable cuando comparte una cerveza con sus amigos; o la ama de casa no quiere que su marido controle dónde está, o qué compra.

Pero los generadores de opinión o los «genios» del «marketing», los creadores de tendencias, o de nuevas necesidades, se han dado cuenta de que, en realidad, existe esa demanda; la población necesita comunicarse entre sí y así, desde Internet, se han creado los chats, o los foros, o el Messenger, evitando la comunicación cara a cara, por qué no puede funcionar también en el mundo de la telefonía. Así, de repente, la población empieza a comprar y a consumir este tipo de tecnología hasta el punto que, de un día para el otro, una necesidad inexistente se convierte en un producto de primera necesidad hasta el punto que, ante la falta, olvido o pérdida del teléfono móvil, las personas sienten que les falta una parte de ellos.

La carrera ha comenzado. Surgen infinidad de marcas y de compañías que compiten en dos sentidos: hacia la tarifa más barata, y hacia el modelo más pequeño. Así, en muy poco tiempo pasamos de solo poder llevar el teléfono en el bolso, o en la maleta, a poder llevarlo en el bolsillo de nuestros tejanos sin acordarnos de él. Telefono que ya no es sólo fonía, sonido a los lejos, es agenda, es cámara de fotos y video, es radio, es correo electrónico, es depósito de música grabada y es hasta localizador GPS.

La segunda carrera es la de la gente joven. El teléfono no solo es útil para el mundo adulto. Los jóvenes sienten que con el Messenger no hay suficiente y necesitan de otro sistema para comunicarse entre sí. La posibilidad de la telefonía móvil de enviar mensajes cortos escritos resulta un gran salto ante la generalización de esta tecnología. Los adolescentes, pues, son los máximos responsables de esta evolución ya que, los mensajes cortos son, a la vez insuficientes ante las necesidades de ocio de este sector de población.

Los teléfonos móviles se han quedado cortos. Nuevos son los caminos necesarios para continuar avanzando por el camino de la comunicación. Así, el mundo de la imagen y de la multimedia llega a la telefonía móvil; estos aparatos son teléfonos y cámaras fotográficas con lo que no se convierte en extraño ver a grupos de jóvenes haciéndose fotografías con los celulares. Estas fotografías pueden ser guardadas seguidamente en formato informático con lo que la posibilidad de enviar un instante a cualquier parte del mundo en ese mismo momento supone algo impensable hace menos de una década.

Después de la fotografía, el paso natural es el video. Los diminutos aparatos disponen ahora de una cámara de video que permite grabar cortos espacios de tiempo con un mínimo de calidad, suficiente como para ser consumida por el público de masas. Así, cualquier persona lleva en su bolsillo, un aparato de unos cuatro o cinco centímetros de ancho por unos ocho o

nueve de largo y apenas uno de grosor que resulta ser teléfono, cámara fotográfica y de vídeo, y un pequeño ordenador ya que, la última generación ya dispone de Microsoft Office con todas sus aplicaciones (Word, Excel, Acces, y por supuesto, Outlook y Internet Explorer). El futuro es inimaginable.

Toda esta revolución y evolución se ha producido en menos de diez años. Durante este periodo de tiempo, en España se ha estado aplicando un sistema educativo que debía ser sustituido por una ley nueva, que posteriormente fue derogada para ser suplantada por una nueva ley. Es decir, mientras los grandes poderes de la tecnología trabajaban para avanzar y llegar al máximo número de personas, lo jóvenes de este país padecían las disputas políticas que ayudaban en el retraso tecnológico del panorama educativo.

A su vez, el dominio por parte de nuestros jóvenes y adolescentes sobre estas tecnologías suponía otro palo en las ruedas del mundo educativo, pero por demérito de un sector que siempre se había caracterizado por ir un paso por delante de la sociedad y que, en esta ocasión, no ha sabido estar a la altura del reto y ha encajado un gol por toda la escuadra. La situación era, y es, que lo jóvenes estaban mucho mejor preparados para los nuevos sistemas que el propio sistema educativo, que los propios docentes, y que los nuevos materiales didácticos.

Los datos son claros y evidentes[{13}]:

El 72% de los niños de 10 a 14 años utiliza el ordenador, un punto y medio más que en el primer semestre de 2005; y dos de cada tres niños utiliza Internet (o lo que es lo mismo, el 66%, casi un punto más que en el semestre anterior). Y, además, el *centro de estudios* como lugar de uso de Internet ha bajado 10 puntos porcentuales (hasta el 53%) respecto al primer semestre de 2005.

Los equipos de comunicación de voz, mediante combinación de teléfono fijo y móvil, alcanzan una cobertura casi universal, pues el 98% de los hogares disponen de teléfono. El 84,6% de los hogares dispone de teléfono fijo y en el 80,9% de los hogares al menos uno de sus miembros dispone de teléfono móvil. En el segundo semestre de 2005 continua la tendencia de sustitución del teléfono fijo por el móvil**.** Así, la implantación del fijo ha disminuido un 1,8%, mientras que la del móvil ha aumentado un 0.9%.

Asociada a esta universalización de las nuevas tecnologías TIC, nuevas han sido las formas de ocio, también a nivel cualitativo: desde los aparentemente inofensivos Chats, Messengers y foros de discusión temáticos, los materiales multimedia suponen un nuevo reclamo, especialmente para la población más joven. Internet supone una infinidad de material multimedia de todo tipo: desde imágenes de deporte, documentales e imágenes curiosas divertidas, a material pornográfico sin control, materiales con violencia explícita (recordemos las imágenes de

ejecuciones en Irak, por ejemplo) o películas gore, entre muchos otros.

Pero estos materiales ya no son solo creados por corporaciones o productoras profesionales; cualquier persona con cámara de video, editor de imágenes y página web puede distribuir cualquier tipo de material a toda la red y, por lo tanto, puede ser consumido por cualquier internauta en cualquier parte del mundo. Este es el modo en el que las nuevas tendencias, las nuevas modas, las nuevas culturas se suceden a una velocidad inasumibles, para el mundo adulto, pero perfectamente entendibles para el mundo adolescente.

El problema es que muchos de estos recursos no son ética y moralmente correctos para la sociedad en general, pero la realidad es que las noticias se suceden y raro es el mes en el que algún delito asociado al mal uso de estas tecnologías no sea noticia (pederastia, piratería, violencia...).

El *Happy Slapping* es la última gran moda de Internet. Algunos jóvenes se dedican a golpear, agredir y mofarse de personas anónimas o no, en plena calle, a plena luz del día, en el centro de nuestras ciudades o en lugares públicos (centros escolares, bares, parques o estaciones de tren o metro); grabar la escena con sus teléfonos móviles, y distribuirlo por Internet sin, además, ningún afán lucrativo. Es decir, este es el nuevo pasatiempo.

Mientras, las noticias se suceden y los artículos de opinión al respeto reflejan la falta de soluciones por parte del mundo adulto que se ve superado ante las imposibilidad de controlar el material que se distribuye en la red, ante la imposibilidad de perseguir unos actos que se suceden de forma espontánea, sin anuncio previo y de uno forma absolutamente desorganizada. Así, el *Happy Slapping*, en español vendría a ser la bofetada feliz, es un paso más en la degeneración y descontrol que sufre una red que ha superado las expectativas del hombre ya que ha pasado de ser una herramienta de control por parte de los poderes fácticos, a ser una herramienta al servicio, uso y disfrute de sus participantes.

Así pues, ¿qué respuesta se está planteando por parte del mundo adulto y educativo? Lo que parece evidente es que la educación parece la única vía para hacer frente a esta nueva tendencia. Cuando observamos noticias sobre el *Happy Slapping* cometido dentro de un centro escolar, o sobre otros actos delictivos, violentos o transgresivos, nos encontramos que, sin más, los teléfonos móviles han sido prohibidos en los centros escolares dados.

No es una posición sensata permitir el uso de esta tecnología en las aulas ya que supone un peligro para romper dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se estuvieran desarrollando, pero vale la pena hacer hincapié en el hecho que los jóvenes, históricamente y en la actualidad también, sienten una necesidad innata de transgredir y enfrentarse al mundo adulto; en los años 60 y 70, la música y la imagen personal suponía una manera de revelarse contra la rigidez y anquilosamiento del mundo moral de los

adultos.

Treinta años más tarde, la única manera de transgredir parece que es el dominio de unos recursos casi imposibles para un mundo adulto que se muestra, fuera del mundo laboral, reacio a esta forma o recurso de ocio. Así, parece que prohibir algo es suficiente motivo para el adolescente para acogerlo como propio y usarlo con fines que molesten a la autoridad que representa el adulto (padre, profesor, director, transeúnte) y, por lo tanto, tal vez debería plantearse el uso de los teléfonos móviles como herramienta educativa.

Desde este punto de vista, se ha intentado encontrar en algún tipo de bibliografía sobre la materia alguna experiencia o mención que equiparara esta tecnología a las TIC y a los ordenadores.

A fin de ayudar a la reflexión ofrecemos algunos libros sobre el tema:

1. *Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia* de Antonio R. Bartolomé, publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en 1999.
2. *Noves Tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació,* de Julio Cabero Almenara y David Jonassen, publicado por la UOC{14} en el 2003.
3. *Las nuevas tecnologías en la educación* a cargo de Rocío Martín-Laborda publicado en los Cuadernos de la Sociedad de la Información de la Fundación Auna{15}.

Analizaremos los índices para ver qué temas o herramientas tratan:

Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia: El video, estimulador del aprendizaje; como soporte para el autoaprendizaje; como instrumento de análisis de los medios; como medio de expresión. Lenguajes de programación. Herramientas informáticas: procesadores gráficos. Enseñanza asistida por ordenador Internet: tutoría electrónica, trabajo colaborativo, distribución de información y autoaprendizaje, web.

Noves Tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació: Educación i tecnología: bases teóricas: Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad de la información: Comunicación sincrónica (Chat (IRC_»Internet Relay Chat»), Videoconferencia, Audioconferencia, Conferencia audiográfica) y comunicación asincrónica (correo electrónico, listas de distribución, grupos de noticias, grupos de discusión/debate telemático, FTPs, webs).{16}
TIC y aprendizaje significativo: una perspectiva constructivista

Las nuevas tecnologías en la educación: Las nuevas herramientas pedagógicas: Internet (correo electrónico, foros, aulas virtuales, navegadores, buscadores web, publicaciones electrónicas, revistas digitales, bases de datos, bibliotecas virtuales, listas de distribución,

boletines de noticias), la pizarra digital, web-Quest (Consiste en plantear en el aula una investigación guiada por el profesor, basada en la búsqueda de información en Internet en la que todos y cada uno de los alumnos, normalmente en grupo, colaboran activamente)

Se puede comprobar que en los capítulos que propiamente afectan al tema de herramientas educativas, la telefonía móvil no aparece por ningún sitio. Es verdad que dos no son número válido como para basar todo un razonamiento acerca del tema tratado, pero resulta indicador que el camino está por recorrer, y que entender que el teléfono móvil puede ser un recurso educativo y de comunicación con el alumno es cuestión de tiempo, y de cultura educativa.

Vale la pena, desde un punto de vista integrador, encontrar las posibilidades educativas de la tecnología móvil, para poder ser aplicadas como método y forma de comunicación entre los centros y docentes, con sus alumnos. Después de semanas de búsqueda de alguna experiencia, a modo de ejemplo, sobre el uso de los teléfonos móviles de los alumnos con fines educativos, tan solo una noticia ha podido ser encontrada, y ningún artículo sobre alguna experiencia educativa realizada.

He aquí[17] la noticia sobre una propuesta para el uso de los teléfonos móviles como herramienta educativa, aparecida en febrero del presente año, que parece debe ser una posible salida educativa al problema:

Un profesor francés crea un programa para estudiar a través del teléfono móvil. Los alumnos pueden repasar lecciones o cargar cuestionarios sobre determinadas materias. J. M. Martí Font. París. *El País,* 13 febrero 2006 El 72% de los alumnos franceses entre 12 y 17 años tiene su propio teléfono móvil. Ese fetiche imprescindible de cualquier adolescente, objeto de toda clase de críticas por parte de los padres y de los profesores, al que incluso se le atribuye la pérdida de respeto por la ortografía, también puede tener efectos beneficiosos para los estudios, como por ejemplo permitirles repasar las lecciones, solucionar alguna duda o dedicar un tiempo muerto disponible a profundizar en una materia. Eso es lo que pensó Philippe Steger, profesor de Economía e Informática del Instituto Mas-de-Tersse de la ciudad francesa de Montpellier cuando, visitando un congreso informático, descubrió un prototipo dotado de pantal las flexibles que se enrollan a uno de sus lados y permiten trabajar en un espacio mucho más grande que el actual. «El portátil ha adquirido la condición de objeto de culto entre los escolares», explicó Steger al diario Libération, «y es un medio que aún está en pleno desarrollo». Steger ha desarrollado un sistema que permite a los alumnos repasar sus lecciones académicas a través de sus teléfonos móviles con acceso a Internet. Los chavales acceden a una página web desde la que deben seleccionar el curso en el que están matriculados y a continuación la materia que quieren repasar. Pueden encontrar soluciones a cuestiones muy concretas, como la declinación de un determinado verbo o someterse a cuestionarios para comprobar si están o no preparados para un

examen o acceder a los apuntes enteros del curso, por ejemplo. Para llegar a esta oferta, la idea original de Steger acabó involucrando a una cincuentena de profe sores que Steger contactó, mayoritariamente, vía Internet; desarrollaron hasta 750 pruebas de conocimientos y resúmenes, parte del programa bautizado como Wapeduc. De momento, el sistema es gratuito y está todavía en fase experimental, concretamente entre los alumnos del Instituto Mas-de-Tersse de Montpellier y algunos más. Pero en cuanto se extienda al sistema educativo dejará de serlo. Steger, que en 2003 obtuvo el premio E-learning Award, a los proyectos de educación en la Red, considera que es necesario remunerar a los autores de los contenidos, aunque el precio será muy asequible, tan sólo dos euros mensuales que se descontarán de la factura o el saldo del móvil.

Un dicho muy popular es el de «si no puedes vencer a tu enemigo, únete a él». Y este parece que es el objetivo de la experiencia francesa; los escolares poseen un dominio de los móviles fuera de lo común, tan solo es necesario que lo utilicen con fines realmente sumativos y no para cometer actos violentos. Las posibilidades que ofrece esta tecnología son tan grandes que sería un error no beneficiarse de ellas y que el alumno no solo las tenga como un objeto asociado al ocio y a la trasgresión, sino también como una herramienta de trabajo.

En realidad no es más que preparar a los jóvenes para la realidad laboral; los teléfonos móviles son imprescindibles en el mundo laboral actual. Pero no solo para estar localizables «full time», sino como herramienta de trabajo en muchas aplicaciones: ofreciendo Internet a los ordenadores portátiles, posibilitando la realización de tele conferencias con cualquier parte del mundo a cualquier hora, como agenda, como base de datos.

Si en el mundo laboral los móviles son utilizados de este modo a diario, por qué no exportar este sistema al mundo escolar.

Para ello es necesario cambiar la cultura de los centros y de todos sus participantes (docentes, alumnos y padres) y reconvertir el maligno teléfono móvil en una herramienta de educación a distancia, de tutoría a distancia, o de transmisión de materiales didácticos o de agendas de trabajo. Es verdad, pero, que las dificultades económicas que supone para el sistema educativo, en primer lugar, y para las familias en particular, esta innovación educativa son muy importantes, pero si hacemos una fotografía de los móviles que son utilizados por los jóvenes, podríamos llegar a afirmar que no son precisamente los jóvenes de las clases más ricas los únicos que disponen de telefonía móvil de última generación, por lo que el principal escollo sería la resistencia al cambio que pudiera tener la comunidad escolar, en general.

La reflexión desde el panorama educativo debe partir de la inevitable necesidad de mantenerse actual y ofrecer a sus alumnos las respuestas para poder desarrollar su vida normalmente; si los teléfonos móviles son mayoría absoluta en los bolsillos de los alumnos del Estado, es

absolutamente necesario dedicarles el mismo tiempo y la misma atención que a los ordenadores y a Internet.

Sin olvidar que información y acceso a la información no es en absoluto conocimiento, que el conocimiento es el procesamiento adecuado y ordenado de la información que asimilada e integrada es capaz de modificar conductas, proyectar criterios e ir construyendo un pensum que es capaz de ser modificado en función de las realidades que vayan aconteciendo que el futuro sólo se puede construir sobre un presente que se apoya en un pasado. Como señaló en su momento el filosofo Emilio Lledó, para poder avanzar siempre es necesario echar un pie atrás para lanzar el impulso.

Rosario Ortega ha señalado: "El problema no es nuevo. Lo nuevo es la visibilidad del problema. Pero es ahora -que finalmente las autoridades han logrado asumir que el problema existe- cuando estamos en mejores condiciones para abordarlo y tratarlo de forma adecuada a sus características diferenciales. Y hay que hacerlo atendiendo a los dos grandes problemas existentes: el *bullying* menos grave y más extenso (entre el 25% y el 35% de los escolares asumen que alguna vez les pasó, como víctimas o como agresores)" Ortega:2006)

Hemos desarrollado un marco global de análisis de un fenómeno como se ve, común en las aulas, que suele disolverse antes de que los implicados estén psicológicamente muy afectados y, aunque siempre deja huellas en la memoria (cada lector adulto puede recordar su propia experiencia) suele ser valorado por los protagonistas, a posteriori, como una experiencia escolar más, no agradable, pero sin grandes consecuencias. Y el menos extenso, menos frecuente, pero muy cruel y ciertamente muy grave que, afectando a un reducido número de escolares, los daña a corto y medio plazo de forma importante (fracaso académico, inadaptación social, conductas arriesgadas y violentas en otros ámbitos, etcétera) que puede llegar a tener consecuencias graves para toda la vida.

Toda esta situación compleja en donde están unidos e interrelaciones diferentes aspectos reclama modelos preventivos de mejora de la convivencia, políticas institucionales de gestión democrática de centros y aulas, enseñanza de principios cooperativos y de educación en actitudes y valores, así como líneas claras de alfabetización emocional, aprendizaje de habilidades sociales para la defensa ante la agresión y la competencia emocional necesaria para el control de los impulsos agresivos y programas de mediación en conflictos, cuando sea necesario.

Que en algunos momentos del proceso se usen las TIC acentúa el cruel proceso de victimización de unos y de perversión moral y crueldad sostenida de otros, requiere programas específicos de desarticulación del fenómeno y trabajo directo con víctimas, agresores y sostenedores de la red de acoso.

Es de sentido común y dentro de las normas mas comunes de la pedagogía

que la mejor manera de evitar la violencia escolar es construir una buena convivencia, pero también hemos indicado que aunque necesario, el programa preventivo no es suficiente. Las escuelas necesitan establecer protocolos específicos de detección del fenómeno de la victimización y la agresión injustificada, así como la preparación de sus agentes (docentes y orientadores escolares) para intervenir también en los casos de alto riesgo antes de que éstos se conviertan, desgraciadamente, en titulares en los periódicos.

El que todo ello haya salido a la luz publica y tenga gran resonancia en los medios de comunicación no arregla mucho, pero tampoco se arregla confundiendo los conflictos, problemas de disciplina, inclusión social, educación en valores y convivencia, con el grave problema de la agresividad injustificada, cruel y despótica que socializa a unos con perfil de débiles víctimas, y a otros con el más temible perfil de futuros maltratadotes de sus semejantes. Lo que se necesita es que en las escuelas exista un buen l conocimiento tengan recursos necesarios para afrontar los problemas escolares en su verdadera dimensión, sabiendo cuáles y cómo ellos son relacionables y con qué instrumentos conviene abordar cada uno de ellos.

Webgrafía y bibliografía

Al ser un fenómeno poco estudiado y poco documentado, toda la información ha sido obtenida de los artículos de opinión y referencias que en la red se hacen. De todos modos, por el alcance de la tragedia y el gran número de recursos y artículos es conveniente destacar el trabajo que se esta realizando desde la página web www.argijokin.blogcindario.com creada a partir de la tragedia del joven Jokin, que se suicidó por culpa de las presiones y abusos de sus compañeros de colegio.

1 http://www.launion.com.ar/260128/260128netart02.htm

2 http://www.aulablog.com/planeta/node/343?PHPSESSID=3Dc394cfd6b0970a781f37138d56cc4963

3 http://www.monografias.com/trabajos/laviolencia/laviolencia.shtml

4 http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/mas_violencia.htm

5 http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/mas_violencia.htm

6 http://www.axular.net/modulos/usuariosFtp/conexion/archi578A1802200594550.pdf

7 www.ine.es

8 www.esmas.com/noticierostelevisa/investigaciones/447813.html

9 http://educarc.blogcindario.com/2006/01/00329-locos-por-el-sancionan-a-cuatro-escolares-por-grabar-agresiones-a-companeros-con-moviles.html

10 http://www.monografias.com/trabajos14/medios-comunicacion/medios-comunicacion.shtml#apo

11 http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=3D218

12 http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/r12515.htm

13 http://www.elpais.es/

14 argijokin.blogcindario.com/2006/01/02185-happy-slapping-nueva-moda-de-violencia-ludica-en-gran-bretana.html

15 www.belt.es/noticias/2005/junio/07/paliza_movil.asp

16 http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf

17 Cabero Almenara, J y Jonanssen. D (2003): *Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia* de Antonio R. *Noves Tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació.* Publicado por la UOC{18} en el 2003.

18 *Las nuevas tecnologías en la educación* a cargo de Rocío Martín-Laborda publicado en los Cuadernos de la Sociedad de la Información de la La Fundación Auna{19}.

19 VV.AA, *Noves tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació,* UOC, Barcelona, 2003.

20 Bartolomé, A.(1999) *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*, I.C.E. Universidad de Barcelona,

21 Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, *L'escola i les noves tecnologies. De la A a la Z.*

22 Touriñan López. J.M.(Dir) (2005) *Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Junta de Galicia.

23 Ortega, Rosario. (2006) Mano dura contra la violencia escolar. El País 18/12/2006

Notas

{1} *Sebastián Lalaurette sociedad@agenciamp.com.ar Agencia MP* http://www.launion.com.ar/260128/260128netart02.htm

{2} http://regnummariae.org/Actualidad/atacar_a_alguien_y_subir_el_vide.htm

{3}http://www.aulablog.com/planeta/node/343?PHPSESSID=3Dc394cfd6b0970a781f37138d56cc4963

{4} http://www.monografias.com/trabajos/laviolencia/laviolencia.shtml

{5} http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/mas_violencia.htm

{6} http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/mas_violencia.htm

{7}http://www.axular.net/modulos/usuariosFtp/conexion/archi578A1802200594550.pdf

{8} Todas las estadísticas han estado extraídas de la Web del Instituto Nacional de Estadística

{9}http://www.monografias.com/trabajos14/medios-comunicacion/medios-comunicacion.shtml#apo

{10} http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=3D218

{11}http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf

{12} A partir de Flash Eurobarómétre 118 *«les responsables d'Ecole et la Sociète de l'Information»* EOS Gallup Europe. Sondage 2002.

{13} http://www.ine.es/prensa/np409.pdf

{14} Universidad Abierta de Cataluña

{15}http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf

{16} *Noves Tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació, pág. 25*

{17} http://www.elpais.es/

{18} Universidad Abierta de Cataluña

{19}http://www.fundacionauna.com/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf

Agosto del 2006

AULA, DE QUÈ ... ?
AULA D'ACOLLIDA PER A L'ALUMNE NOUVINGUT AL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Concepció Salgado Úbeda

RESUM:

Quan l'alumne nouvingut arriba a un entorn social i cultural completament nou, el centre ha de preveure mesures especifiques, com l'aula d'acollida, per tal de que pugui sentir-se ben acollit i percebre el respecte envers la seva llengua i cultura, i que, al més ràpidament possible, pugui seguir amb normalitat el currículum i adquirir l'autonomia personal dins l'àmbit escolar o social.

SUMMARY

When a new student arrives to a completely new socialand cultural environment, the academic centre should prevent specific measures, for instance the welcome class, with the aim he or she can feel comfortable and realises about the respect towards his or her language and culture. As soon as possible, the new student should follow with normality the curriculum and to be able to have personal autonomy inside the school or the social environment.

RECOMPTE HISTÒRIC

El curs 2004-05 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va crear la Subdirecció General de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. A partir d'aquell moment la Subdirecció va posar en marxa diferents accions per anar obrint una altra via d'intervenció dins dels centres escolars:

- La creació dels Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social (E.L.I.C.),
- La incorporació d'un Assessor de llengua, interculturalitat i cohesió social (L.I.C.) a alguns centres docents,

- La creació de la figura del Coordinador de llengua, interculturalitat i cohesió social (C.L.I.C.) a cada centre docent d'Educació Primària i Secundària,
- La posada en funcionament de l'aula d'acollida en determinats centres,
- El nomenament d'un tutor per aquesta aula d'acollida.

Totes aquestes accions es van veure reforçades per cursos de formació i sessions d'assessorament a les persones implicades en tirar endavant aquests nous projectes.
Avui, quan ha començat ja el tercer curs de la posada en pràctica de tot aquest entramat, la qualitat de la formació de les persones implicades i la quantitat de centres i professorat participants s'ha triplicat.

PER QUÈ ?

Tota aquesta nova organització va veure la llum perquè els centres docents catalans tenien cada vegada més un nombre significatiu d'alumnes nouvinguts.
Des de cada Servei Territorial es van detectar les necessitats i els recursos de que disposaven cada centre docent per poder atendre aquest nou tipus d'alumnat. Els centres, que per les seves necessitats objectives, pel seu compromís explícit a implicar-se en el procés d'acollida de l'alumnat nouvingut i perquè n'escolaritzen un nombre elevat, posarien en funcionament una aula d'acollida i nomenarien un tutor d'acollida que se'n responsabilitzaria.

QUÈ ÉS L'AULA D'ACOLLIDA?

L'aula d'acollida és un marc de referència i un entorn de treball obert dins del centre que facilita l'atenció immediata i més adequada a l'alumnat nouvingut i que ajuda el professorat en un dels reptes educatius més importants de l'escola catalana el segle XXI.

Aquesta estructura organitzativa permet tenir previstes una sèrie de mesures curriculars i metodològiques, materials curriculars, etc., que garanteixen l'aprenentatge intensiu de la llengua, l'aprenentatge d'uns coneixements bàsics i la progressiva incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària tenint en compte els aspectes emocionals de l'acollida.

Aula , de què ... ?

Aula d' acollida per a l' alumne nouvingut al sistema educatiu català

L'aula d'acollida és un espai de referència per a l'alumne/a. Cal tenir present, però, que aquest alumne/a forma part d'un grup-classe, on està adscrit i on realitza una part important dels seus aprenentatges.
La resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i la seva incorporació al centre no és únicament una "responsabilitat" del tutor o tutora de l'aula d'acollida, sinó de tota la comunitat educativa.

QUI ÉS L'ALUMNAT NOUVINGUT?

Es considera alumne/a nouvingut aquell alumne/a de nova incorporació al sistema educatiu de Catalunya en els vint-i-quatre mesos darrers.

L'alumnat nouvingut que s'incorpori a una aula d'acollida hi assistirà un màxim de 12 hores setmanals. En el moment de planificar l'horari de l'alumnat, es vetlli per evitar que interfereixi en aquelles matèries que faciliten el procés de socialització de l'alumnat ja que la presència de l'alumnat a l'aula d'acollida té un caràcter transitori i que l'objectiu és que pugui integrar-se ràpidament a l'aula ordinària.

L'usuari habitual de l'aula d'acollida ha de ser l'alumnat nouvingut que s'ha incorporat al centre a partir dels 8 anys o del tercer curs d'educació primària. El procés d'acollida i d'aprenentatge de la llengua no pot ser únicament una tasca tancada a les parets del centre educatiu, sinó que les ha de traspassar mitjançant activitats inserides en la vida quotidiana: activitats didàctiques arrelades en l'entorn, lúdiques, esportives,... d'aquí que la relació entre centre educatiu i famílies ha d'estar molt ben lligat en accions com:

• Proporcionar a les famílies la informació adequada del sistema escolar de Catalunya: funcionament del centre, tractament i ús de les llengües, recursos a l'abast, possibilitat de sol·licitud d'ajuts, procés d'integració de l'alumne/a al centre, assoliment dels aprenentatges…

• Garantir una comunicació eficient amb la família, utilitzant el servei de traducció si la família desconeix les dues llengües oficials a Catalunya, per tal de copsar les necessitats de l'alumne/a (físiques, afectives, emocionals, cognitives, socials,...) en entrevistes inicials i/o en el seguiment amb sessions individuals o en grup.

QUINS CONTINGUTS A L'AULA D'ACOLLIDA ?

A l'aula d'acollida es treballen continguts preestablerts en el nivell A segons el ***Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*** per a l'aprenentatge de la llengua catalana, així com el treball preparatori dels continguts necessaris per al seguiment de les diverses àrees curriculars.

Aula , de què ... ?

Aula d' acollida per a l' alumne nouvingut al sistema educatiu català

QUINA METODOLOGIA SEGUIM A L'AULA ?

Quan parlem de la metodologia a emprar a l'aula d'acollida s'ha de tenir en compte l'organització dels aprenentatges de manera globalitzada, l'existència d'activitats funcionals, el foment del treball cooperatiu i l'establiment de relacions personals positives.

És convenient que l'horari de l'aula d'acollida no interfereixi en aquelles matèries que l'alumnat nouvingut pot compartir amb els companys de classe i que la durada de l'assistència vagi disminuint a mesura que avanci en els aprenentatges. Cal garantir un espai on l'alumnat interactuï amb la resta de l'alumnat del grup classe per facilitar el seu procés de socialització. Cap alumne/a ha de romandre totes les hores lectives a l'aula d'acollida. Una opció recomanable seria que hi estigués la seva meitat de l'horari lectiu. El pas de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària demana molta coordinació i una atenció educativa que incrementi progressivament els aprenentatges normalitzats, però amb el suport suficient per assegurar l'èxit escolar.

Pel caràcter obert de l'aula els alumnes han de poder incorporar-s'hi en qualsevol moment del curs, i també s'ha de poder decidir la reincorporació d'un alumne o alumna a l'aula ordinària en el moment que es consideri més adient. El nombre de mestres que intervé a l'aula ha de ser reduït. El recurs "aula d'acollida" ha d'estructurar-se de manera flexible, en funció de les necessitats de l'alumnat que ha d'atendre i tenint en compte la cultura organitzativa de cada centre. Això implica la possibilitat d'atendre alumnat en grups diversos en funció de la seva escolarització prèvia, la seva llengua d'origen o altres característiques que puguin determinar necessitats educatives específiques diferenciades. Es recomana que el nombre màxim d'alumnat que treballa simultàniament en cada grup se situï entorn dels 10 alumnes.

COM FUNCIONA L'AULA?

Sigui quina sigui l'estratègia o forma d'organització que s'utilitzi, l'aula d'acollida ha de facilitar l'adaptació i la integració de l'alumnat a la dinàmica del centre i de la classe ordinària.

A l'aula d'acollida és bàsic garantir les tasques específiques per a l'ensenyament de la llengua catalana, tenint en compte que l'ensenyament-aprenentatge de la llengua ha de realitzar-se en primer lloc de forma intensiva, però també, des del principi, en el grup-classe de referència.
Per aconseguir aquest objectiu podem emprar algunes pautes, com ara:

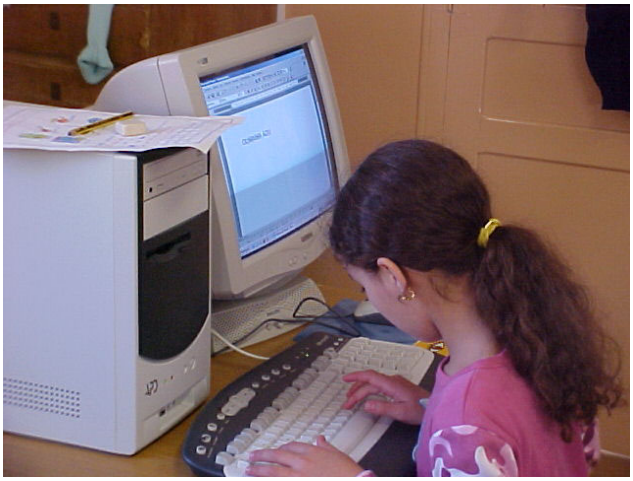
- Afavorir la cooperació entre tots els alumnes. Els alumnes s'ajuden i aprenen els uns dels altres d'una forma més significativa sempre que treballen en equip. En aquests casos, en els quals l'ajuda i la sensibilització dels companys és tan important, el grup de treball pot constituir una bona estratègia per realitzar una tasca, projecte o activitat, no tan sols per aprendre llengua, sinó també per relacionar-se i adquirir continguts de caràcter actitudinal.
- Incorporar espais i estratègies a la gestió d'aula: racons, tallers, projectes, treball cooperatiu… que ajudin els nous alumnes a participar i que generin una dinàmica de corresponsabilitat en l'aprenentatge.
- Incorporar un tipus d'ambientació acollidora que faciliti els aprenentatges (rètols, murals, esquemes, mapes, imatges de temes estudiats o d'objectes i situacions d'utilitat).
- Incorporar un espai d'intercanvi de vivències i experiències de l'alumnat per afavorir-ne el coneixement mutu.

QUINS MATERIALS UTILITZEM A L'AULA?

És important que s'utilitzi el ventall més extens possible de material en tot tipus de suport (paper, informàtic, audiovisual…)

S'ha de vetllar perquè sigui un material interactiu que provoqui la participació de l'alumne en el procés d'aprenentatge.
Com a material bàsic, es pot remarcar:

- Biblioteca d'aula, que comptarà amb diccionaris en diverses llengües, enciclopèdies, periòdics, llibres que tinguin relació amb les diferents cultures en aspectes socials, estètics, literaris, etc.



- Racó amb recursos informàtics: ordinador amb programes per a l'aprenentatge de la llengua, internet, programes didàctics d'ensenyament de les matemàtiques, socials, educació per a la salut…
- Mediateca: l'ús del CD o DVD, fonamentals en l'ensenyament de les llengües, tindran aquí una rellevància especial. És convenient nodrir la mediateca de documents sobre l'entorn, la ciutat o el poble d'acollida, sobre els costums i el temps lliure, etc.
- Jocs, làmines i material manipulable per afavorir la interacció entre els aprenents.
- Mapes, treballs dels alumnes, cartells, etc. que en diferents murals i parets il·lustraran l'espai.

ADAPTACIONS DEL CURRÍCULUM PER A L'ALUMNAT NOUVINGUT ?

L'aprenentatge de la llengua de l'escola és una de les primeres necessitats de l'alumnat que, sense conèixer-la s'incorpora als centres educatius de Catalunya. A més de les activitats docents dedicades directament a l'ensenyament de la llengua catalana, tota la comunitat educativa ha de vetllar especialment per facilitar-ne l'aprenentatge. L'especificitat del procés d'aprenentatge d'aquest alumnat, sovint incorporat durant el curs escolar, amb situacions singulars fruits de les diverses edats i procedències i processos d'escolarització previs i especialment pel fet de compartir el

temps escolar entre l'aula d'acollida o altres estructures de suport i l'aula ordinària, fa necessari l'elaboració d'un pla individual intensiu (P.I.I.) .

Aquest document, el **pla individual intensiu (P.I.I.) .** ha de recollir la informació obtinguda amb l'avaluació inicial de l'alumne/a nouvingut, ha de prioritzar les necessitats educatives a treballar i ha d'establir els mecanismes de planificació, seguiment i avaluació del procés d'acceleració del seu aprenentatge, que li ha de permetre incorporar-se plenament, el més aviat possible, a la dinàmica habitual del seu grup classe de referència. I tot això, ha de fer tenint en compte la diversitat de l'alumnat i la corresponsabilitat de tots els agents que intervenen en el seu aprenentatge.

Quan les necessitats educatives de l'alumne/a comportin importants dificultats afegides a les pròpies de la competència lingüística, s'ha d'elaborar la corresponent **adaptació curricular individualitzada (ACI)** o una modificació del currículum. Les adaptacions curriculars individualitzades i les modificacions del currículum han de preveure el procés d'adquisició de les competències bàsiques: comprensió i expressió oral i escrita, agilitat en el càlcul i en la resolució de problemes, coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball escolar. Les adaptacions curriculars individualitzades han d'explicitar les característiques o situació de l'alumnat, les prioritats educatives, la proposta curricular i els emplaçaments en què es duran a terme, així com els criteris com a seguiment i avaluació dels aprenentatges d'aquest alumnat. Cal preveure la dotació dels suports necessaris amb tots els recursos del centre per a aquell alumnat amb una escolarització prèvia diferent.

L'elaboració i actualització d'aquests documents corresponen als equips de cicle i al professorat específic que atén l'alumnat nouvingut, amb la col·laboració del coordinador/a de llengua, interculturalitat i cohesió social del centre i de l'assessor/a LIC.

AVALUEM L'ALUMNAT NOUVINGUT ?

Com la resta de l'alumnat del centre, l'alumnat nouvingut haurà de ser avaluat de les àrees curriculars cursades durant el trimestre. L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut s'ha de dur a terme en relació amb els objectius del seu pla individual intensiu (PII), adaptació curricular individualitzada (ACI) o modificació del currículum. L'avaluació ha de ser contínua , amb l'observació sistemàtica i visió global del seu progrés d'aprenentatge, integrant les aportacions i les observacions efectuades en cada una de les àrees.

Aula , de què ... ?

Aula d' acollida per a l' alumne nouvingut al sistema educatiu català

QUI ES RESPONSABILITZA DE L'AULA?

De l'aula d'acollida se'n responsabilitza un professorat que ha de tenir experiencia docent i domini de les tecnologies de la informació i de la comunicació. D'entre aquest el centre nomenarà el tutor o tutora responsable, que seguirà un assessorament i un pla de formació específic per a aquest professorat.

El tutor de l'aula d'acollida ha de dur a terme les funcions següents:

- Fer l'avaluació inicial i col·laborar en l'elaboració dels plans individuals intensius (PII), i si s'escau, de les adaptacions curriculars individualitzades o les modificacions del currículum d'acord amb les necessitats educatives de cada un dels alumnes respecte al seu procés d'ensenyenament-aprenentatge
- Gestionar l'aula d'acollida: planificar recursos i actuacions, programar les seqüències d'aprenentatge, aplicar les metodologies més adequades i avaluar processos i resultats.
- Aplicar metodologies i estratègies d'immersió lingüística per a l'adquisició de la llengua.
- Promoure la integració de l'alumnat nouvingut a les seves aules de referència.
- Col·laborar en la sensibilització i introducció de l' educació intercultural en el procés educatiu de l'alumnat nouvingut.
- Coordinar-se amb el coordinador/a de llengua, interculturalitat i cohesió social del centre i amb els professionals especialistes (LIC, EAP…).
- Participar en les reunions dels equips docents, comissions d'avaluació…, per coordinar actuacions i fer el seguiment dels alumnes a fi d'assegurar la coherencia educativa.

HA TENIR EN COMPTE:

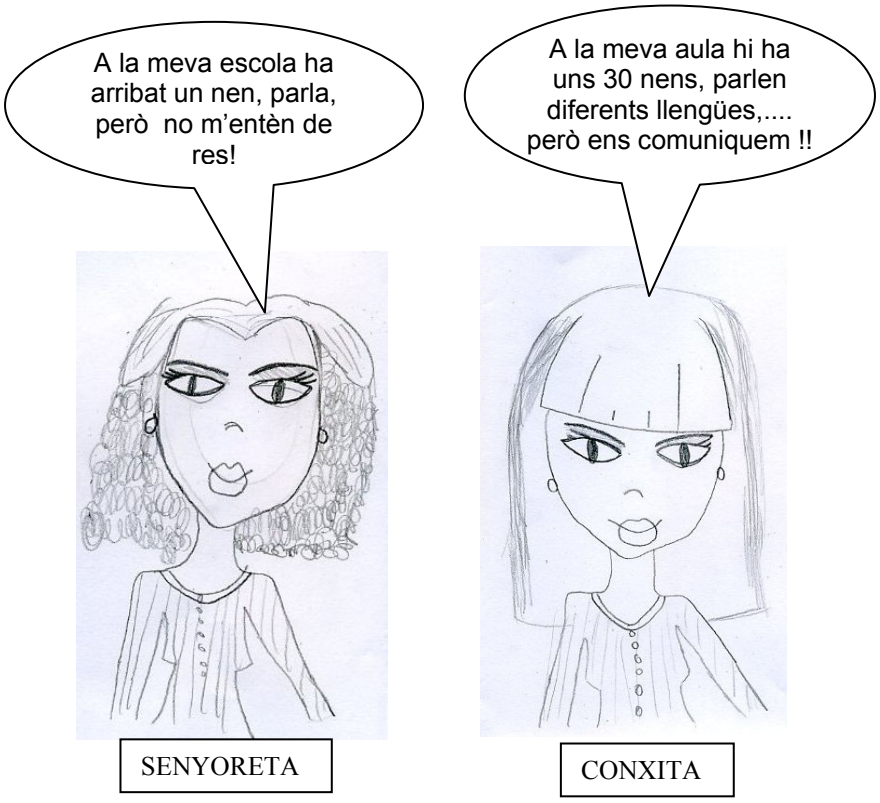
El centre i els professionals que hi treballen han de tenir en compte:

- Donar una resposta personalitzada per garantir l'aprenentatge de la llengua, l'accés al currículum comú i els processos de socialització d'aquest alumnat,
- Establir els criteris metodològics i els materials curriculars que facilitin la integració a les aules ordinàries des del primer moment
- Responsabilitzar-se de l'acollida i la integració escolar de tot l'alumnat .
- Fer l'avaluació inicial de l'alumne en la llengua familiar o d'escolarització prèvia en la mesura que sigui possible.
- Vetllar per una correcta adscripció de curs i grup, preferentment al nivell que correspon a l'edat cronològica.
- Garantir el traspàs d'informació al tutor/a i a l'equip docent.

- Atendre les necessitats afectives, emocionals i relacionals derivades dels processos migratoris.
- Reforçar la tutoria per potenciar l'autoestima i l'orientació escolar i/o laboral necessària.
- Proporcionar l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana.

AGRAÏMENTS
Des d'aquí vull donar les gràcies al C.E.I.P. Mare de Déu de la Candela de Valls a l' Alt Camp (Tarragona) per haver-me donat la possibilitat de treballar en aquest nou entorn de l'aula d'acollida durant aquests últims anys i sentir-me una part més de tot aquest treball que es porta a terme diàriament a l'escola. Ser tutora d'aula d'acollida implica dedicar-se a la docència d'alumnes nouviguts amb totes les conseqüents tasques anomendades anteriorment, però la més agraïda és la de ser un referent clau per a l'alumnat nouvingut.

REFLEXIONEM



BIBLIOGRAFÍA

RESOLUCIÓ *de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2006-2007*

RESOLUCIÓ *de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2006-2007*

FORMACIÓ INTENSIVA PER A TUTORS D'ACOLLIDA.
Subdirecció General de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social.
Tarragona. Setembre 2004

WEBS

http://www.gencat.net/educacio/

http://www.xtec.net/lic/

http://www.acollida.net/

http://www10.gencat.net/pls/ense_noti/p03.cos_text?v_codi=3829&v_deleg=01&var_lit1=Comunicats

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=811

LA VALORACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA: UNA CONSIDERACIÓN NECESARIA EN LA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

María Auxiliadora Chacón Corzo, Martín Eduardo Suárez Durán

RESUMEN

Este trabajo intenta promover la discusión sobre la construcción del saber de los docentes y la vinculación teoría – práctica. Alude a categorías esenciales como el saber pedagógico y la práctica como focos de interés dentro de una problemática acerca de la cual, la comunidad científica han sugerido numerosas reflexiones e interrogantes que aún persisten. De allí su pertinencia en las actuales circunstancias, así se exigen redimensionar los curricula de formación y por consiguiente deliberar sobre el papel de la teoría práctica en la construcción y reconstrucción del saber docente.

ABSTRACT

Within the topographical configuration of the *practical knowledge* of the university lecturer, just as occurs at other levels of education, everything related to the role and functions which the lecturer assumes and implements in his formative practice occupies an important position, a position which could be said to be the axis or the core of the question.

Using this supposition as a starting point and inferring from the succinct analysis of the likely risks which may be faced when the lecturer has taken the determination to assume new roles, implied in the imminent acceptance of the European Framework in Higher Education, the author proposes a series of tasks which, in his opinion, should be carried out in this new context of formation, both at an individual, or *micro-personal* level, as at the collective, or *macro-institutional* level.

El saber pedagógico

En el ámbito de la formación docente, el tema de la relación teoría - práctica, está todavía pendiente. Se precisa profundizar en las preguntas y establecer verdaderas conexiones. El punto de partida es la concreción de la teoría práctica y su contribución en la construcción del saber docente y por tanto de la mejora de los profesionales docentes. En otras palabras, la discusión y profundidad con que se trata el tema, está orientado a integrar saberes y acción, tal como se ha planteado hasta ahora, en el campo del desarrollo profesional docente. Este trabajo, pretende discernir sobre esta relación, difundida y conocida, aunque relegada en la formación profesional del profesorado.

En concreto, se plantean algunas premisas a objeto de deliberar sobre el estado de la cuestión en la formación de los futuros educadores, escudriñar los saberes docentes, abordar el saber pedagógico, su importancia y a su vez, señalar acciones que propicien, desde la formación inicial, actitudes hacia la construcción y reconstrucción del saber. Sobre esta base, consideramos saberes docentes a aquellos imprescindibles para la actuación del docente, es decir, saberes adquiridos, producto de los intercambios culturales, sociales y políticos, los cuales coadyuvan con la construcción de la profesionalidad. En otras palabras, son producto de la interacción intersubjetiva y los encuentros contextuales de los sujetos, en tanto constructores de conocimientos, tal como lo define Tardif (2004) "como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales". (p. 29).

A todo esto, ¿Qué es lo pedagógico? en la actualidad, dada la exponencial ampliación de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En nuestro caso, asumimos que lo pedagógico está vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego Badillo, 1990; Flórez, 1994; Alvarez de Zayas, 1999), e implica la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno - profesor y la gestión escolar, además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Al mismo tiempo, la teoría pedagógica de naturaleza pública, se construye desde tres niveles de discusión: desde las experiencias educativas o formativas de avanzada que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con la sociedad misma, en ese vivir que es la educación. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al educador interpretar y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa (objetos de la pedagogía) (Bedoya, 1998).

De igual forma requiere de un sistema filosófico que la encuadre desde los planos sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos. Por consiguiente, la pedagogía, es una disciplina socio humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que se suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma. Así puede afirmarse que el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre ese proceso formativo, dado lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica.

Indica Vasco, (1996:6) que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas, desde la praxis reflexionada que hace, generalmente motivado por problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por tanto, una teoría pedagógica debe permitir en sentido retrospectivo interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose, éstas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

Por otra parte, toda teoría conforma un sistema mayor que le da identidad, entonces desde el enfoque propuesto con anterioridad, la teoría pedagógica constituye y configura a la pedagogía como disciplina en construcción persistente, la misma... es la reflexión permanente, disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre el saber propio de los maestros (Vasco, 1996:5). Su naturaleza reconstructiva, obedece a que la teoría pedagógica sufre permanentemente de transformaciones y cambios como consecuencia de la comprensión del proceso complejo y dinámico que significa la formación humana desde la enseñanza.

Por su parte, Echeverry (1996, 3) confirma las apreciaciones anteriores al indicar que: ”la pedagogía se ha venido esforzando desde sus orígenes en explicar el mundo de la enseñanza, el aprender y la formación, todas ellas configuradas desde la enseñanza, teniendo como meta final la formación del sujeto humano orientadas por el docente.... “y es complementado por Gallego, (1990, 17) quien argumenta que “la pedagogía pretende el estudio de la formación del hombre en torno al desarrollo del pensamiento de alto nivel, de alta racionalidad y la construcción de saberes que le permitan aproximarse a la realidad”

Por tanto, la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo y de investigación. Es reflexivo porque la abstracción y deliberación sobre las acciones favorecen la reconstrucción cíclica de *teoría- práctica – teoría.* (Zabalza: 1993). Es de investigación en cuanto posibilita analizar los ámbitos de acción, buscar razones, decidir mejoras. Es decir, emprender

un proceso valorativo que implique a los profesores en *un modelo colaborativo de evaluación basado en la reflexión sobre los saberes, actuaciones y experiencias de cada participante*, de manera que la enseñanza oriente la intencionalidad de crecimiento, tanto de los docentes como de sus alumnos. (De Vicente, 2000)

En relación con la formación se entiende como el proceso intelectivo mediante el cual la persona adquiere los fundamentos parar asumir su vida racionalmente y reconocer en sus semejantes ese derecho. El currículo es el conjunto de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos en una institución educativa, debe ser confrontado permanente por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orienta y guía su acción. Por consiguiente, la teoría pedagógica permite revisar permanentemente los contenidos culturales que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano.

De allí, las consideraciones de una teoría pedagógica imbricada en el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva que otorgue el carácter científico al quehacer del docente. Asumir una concepción social y pública de la teoría desde el mismo proceso formativo del docente, es requisito necesario para que el *docente se constituya en verdadero teórico transformador de su acción*. Verse a sí mismo, como teórico emancipador, implica asumir que su quehacer tiene una profunda implicación social y política en la sociedad, de la cual forma parte y sobre la cual debe ayudar a construir y reconstruir su potencial intelectual y creativo.

Desde esta perspectiva, se plantea el saber pedagógico, como constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse - por reflexión sobre su práctica educativa – ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del docente; y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta. De ello se desprende la presencia de pedagogía en todos los niveles del sistema educativo, incluso en la educación superior, donde el docente es un agente de la pedagogía, definido como un intelectual que teoriza, orientado desde sus conocimientos o saberes y sus vivencias incidiendo en el proceso educativo.

En tal sentido, los profesores en su condición de pedagogos, revitalizan su función social como - actores sujetos transformadores críticos - del proceso formativo, no son simple operarios de un conjunto de constructos y preposiciones de la práctica pedagógica que otros, denominados *expertos* diseñan, por el contrario, los educadores tienen un conocimiento de la realidad donde intervienen profesionalmente. Surge la perspectiva dialéctica *teoría- práctica -teoría*, vinculación necesaria para resignificar el sentido de la profesión, a propósito de construir y reconstruir el saber pedagógico.

Sobre esta base, el énfasis es consolidar docentes, sujetos activos de su propia formación, haciéndose consciente de sus saberes tanto formales como experienciales, aquellos que le permiten la construcción de un saber

que es polimorfo, complejo, multidimensional que necesita validar en la práctica para apropiarse de éste y comprender la enseñanza como una actividad dilemática que se desarrolla en contextos que exigen respuestas inmediatas. De allí la urgencia de poseer competencias para dar respuestas a las diferentes situaciones que emergen en las interacciones intersubjetivas del contexto escolar. Por tan motivo, cobra especial relevancia, la teoría - práctica como ámbito fundamental en el aprendizaje y valoración de la docencia.

Vinculación Teoría Práctica

El distanciamiento entre la teoría y práctica, es objeto de reflexiones en diferentes campos del saber, entre ellos el campo pedagógico (Carr y Kemis, 1988; Flórez, 1994; Kemmis, 1992). Podría apuntarse que este alejamiento tiene sus bases, entre otras razones, en las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales. Al respecto Carr (1995) señala que se trata de una visión unilateral, en la cual, se prioriza la acción, obviando las circunstancias de cada participante, por consiguiente, obnubila las influencias contextuales, las ideas, comprensión e interpretación de cada ser humano.

En consecuencia, la manera de ver interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista prefigura la actividad humana sobre el mismo. La teoría –bajo este paradigma - trastoca el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, debido a la intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad para dominarla. Esta interpretación, influyó e influye actualmente sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica es más pronunciado, aun más a raíz del advenimiento de las Ciencias de la Educación en el siglo XIX.

Emprender el tema de la teoría - práctica, significa revisar la interpretación conceptual de teoría. La teoría, entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico, orientando generalmente al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional. Surge, entonces, el rescate de una definición crítica que enfrente el dilema teoría - práctica desde la investigación del quehacer del docente, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr (1995) quien afirma que:

> …el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través

> del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. (p. 15).

Desde esta perspectiva, la teoría es una realización humana de comprensión y transformación del mundo. La teoría, entonces, está influida por las concepciones e ideas del investigador, y por las implicaciones socio – culturales del contexto histórico en donde actúa. Este planteamiento, intenta interpretar la teoría - práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce en definir a los docentes como profesionales intelectuales transformadores (Giroux, 1990), con competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que les permita dialogar con el mundo, transformarlo y emanciparse conscientemente. Significa que la teoría es una construcción de carácter social / pública, holística, crítica y ecológica, donde se potencian, tanto la comprensión como la descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculados con la práctica.

Dada la complejidad del proceso formativo, de las dimensiones, agentes, componentes y elementos que intervienen en él, la teoría pedagógica, realizada desde la reflexión crítica de la práctica, debe enmarcarse en los siguientes aspectos que según Flórez, (1999) constituyen criterios para su elegibilidad y/o validación pedagógica:

a) Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o meta esencial de formación humana.

b) Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.

c) Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.

d) Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.

e) Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces. (p.33).

Analizar estos criterios en función de: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿Quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia? Interrogantes que el pedagogo puede responder de forma transdiciplinaria (Flórez, 1999).

Por otra parte, Vasco (1996) argumenta que dicha teoría debe permitir la reflexión, explicación y sistematización de la práctica, así como del saber del docente tratando de responderse a cuestionamientos sobre el proceso formativo. Ahora bien, la teoría es importante por cuanto permite comprender la complejidad del proceso formativo en el que está inmerso, proporcionando al profesor/a fundamentos que guían su práctica y estructuran sistemáticamente la enseñanza en procura del desarrollo del currículo y la gestión educativa. Visto de este modo, se trata de un saber reflexivo ante las tareas formativas dirigidas en aras de propiciar situaciones de aprendizaje, desarrollar la comunicación con los alumnos con el propósito de contribuir con la formación integral.

Con base en los párrafos anteriores, puede afirmarse que en el contexto latinoamericano, específicamente en Venezuela, el docente tiene una tarea mayúscula para la conformación de una teoría pedagógica propia ajustada a los elementos y factores que la identifican. La tarea debe realizarse desde la sistematización de las prácticas, esto evidencia que las teorías no se elucidan o crean desvinculadas de la práctica, por el contrario, son la fuente de validación esencial en un proceso recursivo y de construcción permanente. De allí, que es inviable, en este siglo de incertidumbre y complejidad, asumir las prácticas educativas como simples ejercicios empíricos o románticos, carentes de reflexión y sistematicidad, cuando la sociedad exige ciudadanos competentes para responder a los retos actuales.

En este sentido, las universidades están en deuda con la formación docente, por cuanto no pueden circunscribirse al “aprendizaje” de las disciplinas y pretender la “aplicación” para después. En otras palabras, los curricula deben establecer los mecanismos idóneos y efectivos que acorten la distancia entre teoría y práctica a partir de la vinculación simultánea e inmediata, bien sea, a través de proyectos formativos, situaciones problemas u otras estrategias de formación. Ello evitaría las percepciones de preeminencia de la una (teoría) sobre la otra (práctica), producto de una formación aplicacionista de la enseñanza.

Hoy, es urgente desarrollar la capacidad de aprender constantemente, se requiere flexibilidad de pensamiento y apertura hacia las transformaciones, por tanto los programas de formación del profesorado deberían impulsar el desarrollo de competencias acorde con las nuevas realidades educativas que vive la sociedad actual. Sobre esta base, se hace necesario delinear algunos elementos sustantivos para ser considerados en los programas de formación inicial.

La formación docente en la universidad

La universidad venezolana tiene un compromiso relevante con la formación de los profesionales de la educación, intelectuales – investigadores –

transformativos, para desarrollar sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. A la Universidad, se le asigna la tarea de formar a los futuros educadores, es la institución que proyecta el cambio y la transformación. De allí que, las Escuelas de Educación deben abocarse a revisar sus curricula a la luz de los nuevos desafíos y avanzar hacia la formación reflexiva y crítica de los docentes, los cuales se movilizan en un mundo incierto y complejo. Aunado a ello, deben trabajar en procura de procesos formativos relevantes, asertivos y ecológicos para todos, orientados al diálogo permanente a partir de una opción educativa más humanizadora.

Así, consideramos que la formación docente en la "sociedad del conocimiento", hace ineludible el debate para trascender el enciclopedismo y tecnicismo predominante en los modelos de formación docente y situarse en un modelo comprometido con la comprensión de los procesos educativos. Es decir, es impensable una formación basada exclusivamente en lo técnico y práctico, por el contrario, es urgente enfatizar en lo contextual, crítico y reflexivo. De allí, la pertinencia de favorecer la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1998), implica una valoración y resignificación del saber pedagógico movilizado mediante las capacidades, habilidades, destrezas y revitalizado desde las experiencia de cada uno.

En este sentido, la formación de los educadores se centraría en promover competencias pare el desarrollo del pensamiento reflexivo, una actitud hacia la investigación y reflexión constante. En esta línea, las prácticas profesionales se conciben como ocasiones que impulsan la producción de conocimientos a través de la problematización de la enseñanza, del establecimiento de puentes para hacer posible el aprendizaje de la enseñanza en los contextos reales, aquellos en los cuales, se desempeñaran los futuros educadores.

Algunos autores han venido planteado propuestas para convertir las prácticas en verdaderas oportunidades de aprender y comprender la profesión, (Montero, 1996; Liston y Zeichner, 1997; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004, Montero, 2006). Así, se favorece un modelo que atienda la complejidad, propenso a la reflexión enmarcada en la investigación sobre la enseñanza, en una suerte de deliberar sobre las acciones y confrontar con los supuestos que subyacen en las acciones docentes. Todo ello para hacerse concientes de la problemática e incertidumbre de una actividad con implicaciones políticas, sociales y culturales como la enseñanza, a la cual se llega con unos saberes implícitos, que es imperativo explicitar para vislumbrar las interacciones intersubjetivas que devienen en la comunidad escolar.

Por otra parte, es relevante mencionar que se anteponen saberes amplios, multidimensionales y plurales como apuntaba Tardif (2004). De una parte, los conocimientos formales y disciplinares, aquellos que son adquiridos

durante la formación, y los saberes previos que cada uno posee, producto de su vida escolar. Un entramado poco explorado en los curricula y que emergen en las acciones que emprenden los estudiantes de educación, cuando son enfrentados al mundo de la escuela.

Una de las razones pudiera encontrarse en la estructura de los planes de estudio, donde se evidencia la concepción distorsionada de teoría - práctica, de allí que sea difícil vincularse tácitamente, originándose ansiedades, temores y frustraciones en los sujetos que pretende ser educadores, por consiguiente en la discusión actual, el consenso es hallar puntos de encuentro y, una de la propuestas es impulsar la investigación de las acciones docentes a propósito de allanar el camino hacia la mejora. En relación con la formación e interrogándose sobre cómo encontrar mayor interacción entre teoría - práctica, Montero (2006), es enfática en señalar:

> …desvelando la práctica de la teoría y la teoría de la práctica. Dar algún tipo de respuesta a la primera cuestión exigiría el análisis de los contenidos que se trasmiten en las distintas disciplinas que componen el currículo de la formación, su actualidad y potencialidad explicativa, junto a la metodología empleada al hacerlo; respecto a la segunda supone penetrar en la teoría explícita e implícita de las actividades denominadas prácticas, desvelando la teoría o teorías subyacentes mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, ayudando a la reconstrucción del conocimiento profesional (p.145).

En este sentido, surge la propuesta de dinamizar esta compleja relación, mirando más allá de lo visible el paradigma de actuación de cada formador, convertido en modelo por los futuros educadores y privilegiar el contacto significativo de éstos con contextos reales de aprendizaje, es decir con las instituciones escolares.

En esta perspectiva, la intervención a través de proyectos surgidos de situaciones problemas del aula y del contexto escolar, gana espacios, aunado a un modelo reflexivo y de colaboración entre instituciones escolares que apoyen y sustenten las innovaciones de la práctica, para ello se requiere articular redes entre las escuelas básicas y las universidades. En esta idea, es necesario concentrar mayores esfuerzos para gestionar un modelo de formación reflexivo y de investigación que consolide el compromiso de aprendizaje permanente de los docentes.

Estos componentes se orientan hacia un modelo reflexivo encaminado a elevar la calidad de los egresados en educación:

- El desarrollo de actitudes para el cuestionamiento sobre la práctica (Liston y Zeichner: 1997; Zabalza: 1991; Villar: 1995) la intención es que los estudiantes de educación desarrollen capacidades

personales, disposición, responsabilidad y también que cultiven el estudio y la investigación como caminos para mejorar las prácticas.

- El trabajo colaborativo en una relación dialógica y constructiva para interactuar en acciones comunicativas que ayuden en la toma de decisiones con base en el intercambio de conocimientos y experiencias, producto de la confrontación teoría – práctica y el estudio permanente de los procesos que se llevan a cabo en las aulas y escuelas básicas, donde efectúan sus prácticas, todo ello con el propósito de instaurar la construcción y reconstrucción del saber, fundamentalmente del saber pedagógico.
- Impulso de la reflexión sobre la práctica en contacto directo con las instituciones escolares, a partir del fortalecimiento de la investigación acción como modalidad que favorece la enseñanza reflexiva.

Con base en estos componentes, se hace imperativo incorporar a los docentes de las escuelas básicas, los estudiantes, los profesores de la universidad, como integrantes de una experiencia enriquecedora basada en la colaboración y diálogo como herramientas que contribuyen al desarrollo profesional. Este proceso puede y deber ser evaluado de manera coherente y asumiendo a la práctica reflexiva como hilo conductor de la formación y desarrollo profesional. (De Vicente, 2000).

En síntesis, estos aspectos sustentados en los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, priorizan a la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis, 1988; Carr, 1996) y las prácticas como contextos de construcción y reconstrucción de saberes entendidos como complejos, dinámicos y en constante transformación, propios del docente quien vive inmerso en el hacer y rehacer de la cultura. Se trata de reconsiderar el imperativo de las instituciones de formación docente en el país: educadores y ciudadanos pensantes, comprometidos con la sociedad.

Referencias bibliográficas.

Bedoya, J. (1998). Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar? Santa Fe de Bogotá: ECOE.

Carr, W. (1996). Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica Madrid: Morata.

Carr, W. y Kemis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

De Vicente, P. (2000). Desarrollo Profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: Universidad de Deusto.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.

Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Flórez, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Gallego, R. (1990). Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Kemmis, S. (1992). La unión entre Teoría y la Práctica En: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 209, (pp.56-60.).

Liston, D. y Zeichner, K. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 2º ed. Madrid: Morata.

Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. *En Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. (pp.61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero. ICE. Universidad de Deusto.

Montero, L. (2006) Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas…*Universitas Tarraconenses,* edición especial. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. 133-160.

Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Shenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. 4º Edición. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. *Educación y Cultura,* 6, 4-12.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.

Vasco, E. (1995). Maestros, Alumnos y Saberes. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Villar, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp.1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Zabalza, M. (1993). [Prologo]. En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.

Zayas, C. (1999). La Escuela en la Vida. La Habana: Pueblo y Educación

AULES INCLUSIVES I ESTRUCTURA COOPERATIVA DE L'APRENENTATGE

Pere Pujolàs i Maset

"Conferència inaugural del I Congrés:

"Educació avui: la pràctica innovadora"

Juny. 2006. FCEP. URV"

Introducció

Imagineu-vos aquesta escena. Tanqueu els ulls i imagineu-vos per un moment que convido a un de vosaltres a sopar a casa meva, sabent que a qui convido té problemes amb el menjar, que no pot menjar de tot… I li dic: "Vine a sopar a casa meva. Del que tinc i tu puguis menjar, pren el que vulguis… De tota manera, si, del que hi ha, pots menjar poques coses, ja et prepararé un plat especial, que no suposi cap problema per a tu. I perquè no et sentis estrany menjant amb nosaltres coses diferents, al menjador, per a tu prepararé una taula a la cuina, perquè puguis menjar tranquil·lament els plats especialment preparats per a tu. Amb altres convidats succeeix el mateix, i us trobareu tots a la cuina, així us sentireu millor…"

Com us sentiríeu si un de vosaltres fos aquest hipotètic comensal? Us sentiríeu inclosos a l'àgape al qual us hauria convidat? Suposo que us sentiríeu molt malament, i, si poguéssiu, declinaríeu la meva invitació perquè més aviat consideraríeu que us he exclòs, marginat…

Doncs bé, mutatis mutandi, això és exactament el que fem, en el sistema educatiu, amb alguns alumnes, per exemple amb algú que té alguna discapacitat important. El convidem a anar a la nostra escola, l'escola pensada per a la majoria dels alumnes, i, essent conscients de les seves limitacions, el convidem a participar en tot allò que, pensat per a la majoria, també pugui anar bé per a ell: les classes de plàstica, o potser les de música, o les d'educació física, o amb molta sort algunes classes de ciències naturals o socials, però en "els plats forts" com la llengua i les matemàtiques, perquè no se senti malament al costat dels seus companys molt més capacitats que ell, capaços de fer quelcom que ell no sap fer, li servim un "menú" *especial* a l'aula d'educació *especial*, on, juntament amb altres alumnes amb necessitats educatives *especials* –això sí, en grups molt reduïts i, fins i tot, individualment– serà atès per un mestre o una mestra

especialista en educació *especial*… I pretenem que se sentin inclosos, aquests alumnes, en els centres i les aules comunes? No us sembla que han de sentir-se molt malament, i que potser el seu comportament estrany i la seva conducta incorrecta no és més que una forma de comunicar-nos, a la seva manera, que no està precisament a gust amb aquesta situació?

Podeu obrir els ulls…

Tothom, o molta gent, en el camp educatiu, s'omple la boca parlant d'inclusió escolar, d'educació inclusiva o de termes semblants... Però no tothom es refereix a la mateixa cosa quan utilitza aquests termes... Es parla, per exemple, d'inclusió, quan alguns alumnes són atesos a la "cuina", en aules separades, formant un grup a part, i amb prou feines es troben amb els seus companys no discapacitats. O es diu, per exemple, que la inclusió té uns límits, que alguns alumnes no es poden incloure i, fins i tot, que és millor que no s'incloguin, i que, per tant, hem de mantenir les escoles d'educació especial. I la inclusió, com veurem, vol anar molt més enllà d'aquests plantejaments, i hi ha d'anar, si volem portar fins a les últimes conseqüències el principi d'inclusió, teòricament reconegut i acceptat.

En aquesta conferència, en primer lloc, explicaré amb claredat a què em refereixo quan parlo d'escoles i aules inclusives. En segon lloc, parlaré de les conseqüències no desitjades d'una inclusió mal feta, i com les hem d'evitar o contrarestar. I, en tercer lloc, parlaré de la necessitat de canviar, i en quin sentit i en quins aspectes ha de canviar, l'estructura d'aprenentatge de l'aula si volem que, efectivament, puguin aprendre junts alumnes diferents. Més concretament, parlaré de que cal estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge dins l'aula com una manera –potser l'única- que tenim per aconseguir que els alumnes amb discapacitats importants puguin aprendre dins les aules ordinàries i participar en activitats conjuntes.

1. Escoles i aules inclusives

Una escola, i una aula, inclusiva és aquella en la qual poden aprendre, junts, alumnes diferents. Així de simple. No obstant això, si no matisem aquesta definició, em temo que molta gent hi estarà d'acord quan, en realitat, pensa molt diferent. Vegem-ho.

Quan dic alumnes "diferents" vull dir alumnes diferents encara que siguin "molt diferents", és a dir, em refereixo també a alumnes que tinguin alguna discapacitat, per greu que sigui, que fa que necessitin recursos no corrents –que no necessiten la majoria d'alumnes– per assolir les cotes més altes possibles en el seu desenvolupament. Per tant, també ens referim als estudiants que tenen una discapacitat psíquica greu i permanent. Dit d'una altra manera, encara més clara, si és possible: ens referim a una escola que no exclou absolutament ningú, perquè no hi ha diferents categories d'alumnes que requereixin diferents categories de centres. És suficient que hi hagi escoles –sense cap mena d'adjectius– que acullin tothom, perquè també només hi ha una sola categoria d'alumnes –sense cap tipus

d'adjectius– que, evidentment, són diferents entre si. En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, no hi ha alumnes *corrents* i alumnes *especials*, sinó simplement alumnes, cadascun amb les seves característiques i necessitats pròpies. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament...).

I quan dic "junts", vull dir que han d'aprendre, junts, alumnes diferents, encara que siguin *molt* diferents, *no només en la mateixa escola, sinó fins i tot en una mateixa aula*, tants alumnes com sigui possible, tant temps com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes.

Fixeu-vos bé com ho he dit: han d'aprendre junts, en una mateixa aula, alumnes malgrat siguin molt diferents, *tants alumnes com sigui possible, tant temps com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes.* Sovint necessitem posar excepcions a la inclusió (es diu que es poden incloure tots els alumnes, excepte...) perquè considerem que es tracta d'una qüestió de tot o res, de tots o cap..., quan en realitat és una qüestió de grau: com més millor, començant per aquells que ja és possible. I això és al que hem d'aspirar: a què, malgrat alguns alumnes no puguin ser atesos de moment en les aules comunes, tard o d'hora, tots, encara que tinguin alguna discapacitat important, puguin participar, tant com sigui possible, en alguna activitat comuna. Per tant, no dic que tots els alumnes, malgrat les seves diferències, hagin de ser atesos junts, des del primer moment, totes les hores de classe, participant en totes les activitats comunes, sinó que dic que, per a alguns, s'hauran de fer una sèrie de passos, s'hauran d'assegurar una sèrie de condicions, abans que puguin ser acollits, almenys en algunes activitats comunes, en les aules ordinàries.

Diguem-ho, si us sembla, amb paraules més tècniques. L'educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001c)- és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: Tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció a la classe comuna i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l'alumne. "Com a resultat, els estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l'escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat". (Porter, 2001, pàg. 7).

Per altra part, és possible que alguna vegada sigui necessari –com ho és, per altra banda, per a molts altres estudiants– que algú sigui atès d'una

forma més individual i, fins i tot, separada, per satisfer alguna necessitat educativa específica (recuperació logopèdica o psicomotriu, per exemple), però el lloc ordinari on han de ser atesos *tots* els alumnes és l'aula comuna, al costat dels seus companys de la mateixa edat. No només l'escola ha de ser inclusiva, sinó també cadascuna de les seves aules: *escoles* i *aules inclusives*, on puguin aprendre junts tots els alumnes, que són diferents...

Per tant, no només hi ha una sola "classe" d'alumnes, sinó que només hi pot haver una sola "classe" de centres: ja no hi ha escoles *corrents* i escoles *especials*, sinó simplement escoles, escoles per a tots. I si no hi ha selecció de l'alumnat entre centres, tampoc n'hi ha d'haver entre aules. La composició dels grups d'estudiants és volgudament heterogènia i ha de seguir la distribució normal de la població, de manera que una classe ha de ser el reflex de l'escola, i aquesta el reflex, a petita escala, de tota la societat: una societat que és diversa, plural, no homogènia, amb persones amb discapacitat i sense discapacitat, amb persones d'aquí i d'altres cultures, amb dones i homes...

De tota manera, hem d'anar en compte, perquè amb aquest discurs podem caure fàcilment en una certa "trivialització" de la diversitat i de les diferències: tots som diferents i "visca la pepa"... No podem caure en un relativisme absurd que suposi negar la diversitat i les conseqüències d'aquesta diversitat, algunes d'elles molt negatives, contra les quals hem de lluitar i no fer com si no existissin... Ho diu molt clarament José Gimeno Sacristán (2005): una cosa és ser "diversos" i una altra molt diferent ésser "desiguals":

> (...) també denominem diversitat el que no és divers sinó que és desigual. És a dir, nosaltres tenim categories per les quals establim (...) diferències horitzontals que són equivalents, però també denominem diversitat a les diferències verticals de capacitat, de poder, de tenir possibilitats, de tenir disponibilitats, etc. I, així com a les concepcions de la diversitat com a manifestació de la creativitat universal cal contraposar idees pedagògiques com la tolerància, l'obertura, la comprensió, l'acostament, davant de les diferències que són desigualtats, cal aplicar les polítiques d'igualació, de compensació, etc. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 24).

Andrea Canevaro (1985) adverteix que, de la mateixa manera que no podem tenir una actitud de rebuig d'una diferència considerada no acceptable en la relació entre persones, tampoc podem tenir una actitud d'acceptació de l'altre creient que la diversitat no existeix, tancant els ulls a la realitat, proclamant una igualtat falsa que nega, o minimitza, els eventuals efectes de la discapacitat o de la diferència en general:

> De la primera actitud pot néixer, a través d'un sentiment de culpa, l'acceptació de l'altre sense cap expectativa. En canvi, en el segon cas, l'expectativa va dirigida cap a un altre ideal, no real i no

> històric. Ambdós casos, que es compliquen en els seus detalls particulars, són un rebuig de la trobada entre persona i persona, per refugiar-se en predeterminacions fins i tot de signe oposat. (Canevaro, 1985, p. 58).

L'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusiu es mesura sobretot pel "valor afegit" que és capaç de donar als nens i a les nenes, als nois i a les noies a qui educa, en relació amb el que sabien i amb el que eren i valoraven quan hi van entrar. No es valora –o com a mínim, no es valora *només*– pel nombre d'estudiants que arriben a la meta establerta per endavant (que obtenen el títol corresponent, o que poden ingressar a la universitat...), sinó pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les seves capacitats. Conec una escola d'educació infantil i primària d'un barri habitat majoritàriament per famílies gitanes que, si s'ha de jutjar pel nombre dels seus estudiants que "triomfen" més tard a l'institut, seria d'una qualitat molt baixa; això no obstant, és d'una gran qualitat, a la meva manera de veure, pel que aconsegueix amb la majoria d'aquells nois... Aquí la pregunta clau és aquesta: Què podem fer per a tots els alumnes, que són diversos, perquè aprenguin fins al màxim de les seves possibilitats? (En lloc de preguntar-nos: Què podem fer per als alumnes "diversos" perquè aprenguin, a més del que ja fem per als "no diversos"?).

Tres raons a favor de la inclusió

Aprendre junts alumnes diferents és just

En un plantejament inclusiu de l'educació, l'escola està oberta a tothom, i no com una concessió gratuïta, sinó com una exigència de la justícia. Ja no és necessari seleccionar els estudiants: tots s'inclouen en l'escola de la seva comunitat (del seu poble, del seu barri...), siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. L'escola on han de ser escolaritzats els nens i nenes és indiscutible: en l'escola comuna, en la mateixa on van els seus germans, els seus amics, els seus veïns, i en la classe que els correspon segons la seva edat. No hi ha volta de full, això no es posa en dubte.

Perquè?, podem preguntar-nos. Respondré aquesta pregunta amb unes paraules escrites ja fa molt temps (l'any 1976) per L. Brown i publicades en català el 1987, en un document del Departament d'Ensenyament de l'època:

> Perquè?... Perquè els alumnes severament retardats no han de ser ja mai tancats en institucions aïllades i deshumanizadores; no han de ser amagats a les seves cases; no han de ser rebutjats per les escoles públiques; no han de ser retirats de la societat. Tenen el dret de ser ciutadans visibles i de funcionar integrats a la vida quotidiana de la nostra complexa societat" (L. Brown, J. Nietupski, S. Hamre-Nietupski, 1987)

Molts anys han passat des que Brown va dir això i, això no obstant, moltes persones amb discapacitat segueixen encara sense poder exercir el dret de ser ciutadans visibles...

Les raons de la inclusió són fonamentalment ètiques: tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives, tenen el dret de participar en l'escola de tots. Al contrari, segregar-los, no és èticament acceptable, com denuncia Pilar Arnaiz:

> Com és possible que se segueixi afavorint la desigualtat, i es justifiquin polítiques d'exclusió que defensin l'elitisme, en considerar èticament correcte "educar als millors i tenir cura de la resta", acceptant la validesa d'una "classe inferior" permanent en la nostra societat? (P. Arnaiz, 2003, p. 141).

Aprendre junts alumnes diferents és necessari

Un plantejament inclusiu de l'educació –i de l'escola, per tant– és necessari, i ho és per a tots: Ho és, per descomptat, en primer lloc, per als alumnes amb capacitats diferents[1], que tenen algunes "diferències" més accentuades: el contacte i la interacció constant amb companys seus sense discapacitat propicia i estimula, sens dubte, el seu aprenentatge i el seu desenvolupament. Segons explica el professor Nicola Cuomo[2], a Itàlia, quan es va produir a primers dels anys setanta del passat segle la integració dels alumnes discapacitats en les escoles comunes, es van realitzar estudis longitudinals comprovant el rendiment dels alumnes d'un grup amb algun nen o nena amb discapacitats greus, amb el rendiment d'un altre grup en el qual no hi hagués ningú amb discapacitat. Es tractava de veure si la presència d'algun alumne amb discapacitat podia perjudicar o reduir el rendiment de la resta de companys. Segons Nicola Cuomo, aquesta presència, no només no va perjudicar ni va reduir el rendiment global del grup, sinó que el va beneficiar, perquè la presència d'un company amb

[1] "Persona amb discapacitat" és, possiblement, l'expressió més habitual per designar les persones que, a causa d'alguna deficiència física o sensorial o cognitiva, tenen reduïdes algunes de les seves capacitats funcionals. Això no obstant, sempre que es pugui –sempre que la lògica del discurs ens ho permeti– sóc partidari de referir-me a aquest col·lectiu amb l'expressió "persona[s] amb capacitats diferents", com he escoltat diverses vegades que utilitza Cristóbal Colón, director gerent de la "Cooperativa La Fageda" (Olot, La Garrotxa, província de Girona) i que no fa molt he vist escrita en un fulletó informatiu de la Cooperativa per l'Inserimento Laborativo e Sociale (CILS), de Cesena (Itàlia) que es refereix als seus treballadors amb discapacitat com "lavoratori diversamente abili".

[2] Va parlar d'aquests estudis en la conferència de clausura del Primer Congrés sobre Educació Inclusiva, celebrat a Vic els dies 11, 12 i 13 de novembre de 2004.

discapacitat estimulava l'aprenentatge de la resta de companys, desenvolupava la seva capacitat de comunicació, de raonament i de fer hipòtesis per buscar possibles explicacions de les discrepàncies que observaven entre ells i el seu company amb discapacitat.

El que acabo de dir demostra que, en segon lloc, també beneficia els alumnes corrents, més freqüents, sense discapacitat. Per il·lustrar aquesta afirmació valgui aquest fragment d'una entrevista que se li va fer a la pedagoga Marta Mata, al novembre de 2002, quan estava a punt d'aprovar-se la LOCE. El periodista li pregunta: *"S'avança més en una classe heterogènia que en una classe homogènia, en la qual tots els alumnes tinguin el mateix nivell?"* Marta Mata respon: *"Sí, si és això el que et proposes. Si el que vols ensenyar és el plusquamperfet, fins i tot n'hi ha que afirmen que és necessari separar els nens de les nenes, perquè diuen que el seu ritme intel·lectual és diferent. Però si el que vols és educar, és a dir, fer créixer les possibilitats de tots els nens, el millor és tenir-los junts. El que els nens poden fer per ajudar-se uns als altres és extraordinari. No fa molt una mestra de primària m'explicava que en la seva classe hi havia un alumne cec. Resulta que aquell curs va ser el millor curs de llengua que mai no havia tingut". "Per què?"*, li va demanar el periodista. I ella va respondre: *"Doncs perquè, amb aquell company cec, tots van haver d'esforçar-se a parlar-li de tal forma que les paraules suplissin el que ell no veia. Van aprendre a jugar amb les paraules, van perfeccionar la precisió del vocabulari i van desenvolupar el seu llenguatge. I, a més, van aprendre a ser cecs".* (*Presència*, núm. 1603, setmana del 15 al 21 de novembre de 2002). "Van aprendre a ser cecs", és a dir, a conviure amb una persona cega (a guardar cada cosa al seu lloc, a no deixar cadires enmig del passadís...).

I finalment, en tercer lloc, també beneficia tota la societat, la comunitat de la qual uns i altres formen part (les persones amb discapacitat i les persones sense discapacitat). Si aconseguim que aprenguin junts alumnes diferents, no només aconseguim que aprenguin, sinó que també aconseguim quelcom tant o més important: que aprenguin que poden *aprendre junts*, que poden *estar junts* a l'escola, que *poden viure junts*, que *poden conviure*, a pesar de les seves diferències. Si el que pretenem és progressar cap a una societat que no exclogui ningú –en la qual, per exemple, la gent no surti de la piscina pública del poble quan arriben per a banyar-s'hi un grup de persones amb discapacitats físiques (com va poder veure amb els seus propis ulls una alumna de magisteri que durant l'estiu va fer de monitora en un casal per a persones discapacitades)–; si volem avançar cap a una societat inclusiva, necessitem avançar, més que mai, cap a una escola inclusiva, que no exclogui ningú, perquè és el lloc –entre altres– on s'eduquen les futures generacions i on han d'aprendre a conviure.

Aprendre junts alumnes diferents és possible

Aprendre junts alumnes diferents, a més de just i necessari, és possible. Si no ho fos, ens mouríem en el terreny pantanós de les utopies i fàcilment el nostre discurs podria ser qualificat –i desqualificat– com alguna cosa excessivament idealista i podríem ser considerats poc o gens realistes.

Insisteixo: és difícil, però possible. L'educació inclusiva ha d'entendre's com un repte, no com un problema irresoluble: és normal que els alumnes siguin diferents; per tant, més que preocupar-nos per com podem aconseguir grups homogenis (per reduir o "anul·lar" les diferències), és molt més lògic i coherent preocupar-nos per com podem gestionar l'heterogeneïtat, com podem ensenyar-los junts, a pesar que siguin diferents.

A més, si aprendre junts alumnes diferents és *just* i *necessari* per a tots, també ha de ser possible! Difícil, però no impossible. Com diu Seamus Hegarty, "un món que disposa dels recursos econòmics i tecnològics que possibiliten la comunicació global instantània, així com enviar persones a l'espai, difícilment pot dir que és impossible educar tots els seus nens" (Hegarty, 1994). Parafrasejant aquestes paraules, també podem afirmar que en una societat com la nostra, capaç de tantes coses, no es pot dir de cap manera que és impossible que puguin aprendre junts tots els nens, tinguin o no alguna discapacitat...

I està demostrat que és possible perquè en alguns llocs ja s'ha avançat molt en aquesta direcció. Participen plenament d'aquesta orientació inclusiva un conjunt de centres d'alguns estats del Canadà i d'EUA. Al Canadà aquest moviment va ser promogut per Gordon Porter en un districte escolar de New Brunswick, amb 14 escoles i uns 5000 estudiants en una àrea de 7200 km^2 (Porter, 2001).

Aquest és el plantejament que fa la UNESCO del que han de perseguir i de com han de ser les escoles a tot el món, i en quins pressupòsits s'han de fonamentar, en les últimes Conferències Mundials sobre l'Educació que ha celebrat (UNESCO, 1995):

- Es dóna per descomptat que totes les diferències humanes són normals i que l'aprenentatge, per tant, ha d'adaptar-se a les necessitats de cada nen, en lloc que cada nen s'adapti a uns supòsits predeterminats quant al ritme i a la naturalesa del procés educatiu.
- El terme "necessitats educatives especials" es refereix a tots els nens i joves les necessitats dels quals es deriven de la seva capacitat o de les dificultats d'aprenentatge. Molts altres nens, no només els que tenen alguna discapacitat, experimenten dificultats d'aprenentatge i tenen, per tant, necessitats educatives especials en algun moment de la seva escolarització.
- Els centres educatius, i més en l'ensenyament obligatori, han d'acollir tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o del tipus que siguin. Han d'acollir nens discapacitats i nens superdotats, nens que viuen en el

carrer i treballen, nens de poblacions remotes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals, i nens d'altres zones o grups desafavorits o marginats.

- Els centres educatius, per tant, han de trobar la manera d'educar amb èxit tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats greus. Cada vegada hi ha un major consens sobre el fet que els nens i joves amb necessitats educatives especials siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria dels nens i nenes.
- Aquesta idea ha dut al concepte d'escola inclusiva, el principal repte de la qual és desenvolupar una pedagogia centrada en el nen, capaç d'educar amb èxit tots els estudiants, fins i tot els quals tenen alguna discapacitat greu.
- Una pedagogia centrada en el nen és positiva per a tots els alumnes i, en conseqüència, per a tota la societat. El mèrit dels centres que practiquen aquesta pedagogia no és només que siguin capaços de donar una educació de qualitat a tots els nens i nenes sinó que, amb la seva creació i extensió, es fa un pas molt important, i imprescindible, per canviar les actituds de discriminació, crear comunitats que acullin tothom i construir societats integradores. Efectivament, les escoles que se centren en el nen són la base per a la construcció d'una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans.

* * *

Per tant, i per a acabar aquest primer apartat, diguem les coses pel seu nom, i no ens quedem a mig camí ni aigualim el plantejament inclusiu de l'educació: quan parlem d'inclusió escolar parlem d'acollir en una mateixa escola, i en una mateixa aula, per raons fonamentalment ètiques però també de tipus psicopedagògic, tots els alumnes, sense excepció, siguin quines siguin les seves característiques personals.

2. Possibles conseqüències de la inclusió d'alumnes amb discapacitats importants en un centre ordinari i com hem d'evitar-les o contrarestar-les

Dit això, siguem realistes. És evident que la inclusió d'alumnes amb alguna discapacitat important en els centres corrents comporta, o pot comportar, conseqüències que cal tenir molt presents. Un estudi de Susan Bray Stainback[3] posa de manifest que el procés d'inclusió d'alguns alumnes amb

[3] Es tracta d'un estudi sobre un programa d'educació inclusiva en un centre de secundària situat en un barri de classe mitjana d'una ciutat de 35 mil habitants del mig oest d'EUA, que S. B. Stainback va presentar, en un seminari celebrat a la Universitat de Vic, el mes de febrer de 2001.

discapacitats en un centre de secundària va tenir les següents repercussions que, en un grau o un altre, també s'estan donant en centres del nostre país:

a) El canvi que suposa la inclusió d'aquest alumnat en un centre ordinari genera por, ansietat, incertesa…, a causa del desconeixement de les característiques d'aquest alumnat, tant en el professorat com en la resta de l'alumnat: por a no saber què fer amb aquest alumnat i com hem de tractar-lo; por que la seva presència dificulti l'activitat docent i que perjudiqui el rendiment dels altres alumnes…

b) Augmenten els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants, generats, directament o indirectament, per aquest alumnat (interaccions socials negatives) com, per exemple: posar-se a cantar en moments inadequats; enrabiades, rebequeries, negar-se taxativament a fer una cosa; actes violents, de diferent grau, com donar empentes, picar a un company, llençar objectes, autolesions…; timidesa extrema i indecisió a l'hora de participar en les activitats generals del centre, que els duu a "refugiar-se", juntament amb "els seus" companys i "els seus" educadors i educadores, en la "seva" aula…; rebuig, burles, insults, provocacions… per part d'alguns alumnes corrents cap als estudiants amb alguna discapacitat…

c) Algunes famílies dels estudiants corrents mostren el temor que el temps que el professorat dedica als estudiants amb capacitats diferents sigui en detriment de l'atenció que també han de rebre els seus fills, i manifesten la seva preocupació pel fet que els estudiants amb alguna discapacitat "acaparin" els recursos disponibles per a l'educació de tots.

d) És difícil concretar el currículum de l'alumnat amb capacitats diferents: què poden aprendre o és prioritari que aprenguin, com cal ensenyar-los i com han de ser avaluats, etc.

e) Al mateix temps també hi ha dificultats per determinar i concretar la participació dels estudiants amb capacitats diferents en les activitats d'aprenentatge dirigides a l'alumnat de les aules corrents –objectiu que es persegueix des d'un enfocament inclusiu de l'educació– per les diferències tan notables en el rendiment acadèmic dels uns i els altres.

Davant d'aquestes "conseqüències no desitjades" seria un greu error –com més d'un comet, a la meva manera de veure– que, per evitar aquestes conseqüències, recloguéssim els alumnes amb discapacitats greus en un entorn sobreprotegit, lluny de les situacions i de les persones que puguin fer-los sofrir, dintre d'una espècie d'esfera protectora que els aïlla de la resta dels mortals. Aquest argument és utilitzat per més d'un assessor psicopedagògic per justificar l'escolarització en un centre d'educació especial, i moltes famílies cauen en aquest "parany": "Allí almenys el meu fill no serà assenyalat". Tot el contrari, els nens i nenes amb discapacitats, fins i tot en el cas que aquestes siguin més greus, no han de ser "amagats" a les

seves cases o en centres especials (situats, alguns, molt lluny del seu entorn habitual), sinó que tenen el dret de ser "ciutadans visibles", com proclamava Brown. Això és la normalitat, i no que siguin rebutjats i que es vegin obligats a viure al marge, marginats de la resta. És el rebuig que sofreixen que no és normal i és la societat que els rebutja que ha de canviar, i no resignar-se ells a ser marginats.

Què podem fer?

El que cal fer, enfront d'aquestes "conseqüències no desitjades" o "efectes col·laterals" de la inclusió, és trobar la forma d'evitar-les o, si es donen, de contrarestar-les. La socialització –juntament amb la personalització– és un dels dos processos educatius fonamentals, i una de les dues finalitats educatives bàsiques: eduquem els alumnes –des de l'educació escolar– perquè desenvolupin al màxim les seves habilitats i capacitats *personals* i les seves habilitats i capacitats *socials*, perquè siguin "persones", creixin com a tals, i siguin a més "persones socials", capaces de formar part d'una comunitat, com a membres autònoms, crítics i responsables. Però la socialització –o, més exactament, una *bona* socialització– també és una condició indispensable per poder aprendre: si un alumne no està integrat dintre de la comunitat educativa, si no se sent acceptat i estimat, inclòs, difícilment podrà aprendre-hi alguna cosa. Això, evidentment, val per a tot l'alumnat, no només per als estudiants que tenen alguna discapacitat.

Acabo de referir-me a la *comunitat* educativa. I ho he fet a dretcient per ressaltar que moltes vegades abusem d'aquesta expressió. Sovint denominem així un simple grup d'individus, una simple col·lectivitat. Perquè deixin de ser-ho i es converteixin en una comunitat és necessari que, a més d'estar uns al costat dels altres, s'ajudin uns als altres per assolir objectius comuns. Un centre educatiu –amb tots els que hi acudeixen, sigui per ensenyar o per aprendre, o per treballar-hi en activitats no docents, o per confiar-li l'educació dels seus fills– serà de debò una *comunitat educativa* si tots ells s'interessen uns per als altres, si s'esforcen a aconseguir entre tots l'objectiu que els uneix: que cada estudiant pugui arribar al màxim desenvolupament possible de les seves capacitats i habilitats personals i socials.

Està ben demostrat, i ben documentat, que el simple contacte amb els alumnes discapacitats no produeix la seva acceptació per part dels seus companys de l'escola o de l'institut (Parrilla, 1992). Precisament aquest és el principal error que s'ha comès, en molts llocs, en el procés d'integració, segons el meu punt de vista: pensar que, pel simple fet d'estar en contacte, tota la resta (l'acceptació per part dels companys i fins i tot l'aprenentatge de les habilitats socials i dels continguts acadèmics) arribaria de forma gairebé automàtica…

Què podem fer, doncs?

En primer lloc, per a l'atenció adequada de tots els alumnes d'un centre educatiu, no només dels que tenen alguna discapacitat, hauríem de tenir molt presents els principis generals, ja molt coneguts i divulgats, com són el principi d'inclusió[4], el de normalització[5], el de personalització[6] i el d'igualtat d'oportunitats[7]. Es tracta de quatre principis complementaris, no contradictoris. A pesar que costa molt trobar l'equilibri entre tots quatre, no tenim més remei que aplicar-los tots, o anar avançant en l'aplicació de tots aquests principis, si volem ser el màxim de justos amb *tots* els alumnes.

Però si aquests principis generals no desemboquen en programes més concrets difícilment aconseguirem evitar, o contrarestar, aquells efectes no desitjats de la inclusió, que assenyalava fa un moment. Es tracta, doncs, en segon lloc, de desenvolupar estratègies i programes que promoguin les interaccions socials positives entre els alumnes amb capacitats diferents i els alumnes corrents i que afavoreixin un clima d'acceptació i respecte mutu. S'han experimentat, segons Ángeles Parrilla (1992), tres tipus de programes: (1) Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials

---

[4] Principi d'inclusió: Com tots els alumnes i les alumnes els pares dels quals ho sol·licitin d'acord amb el dret d'elecció de centre, l'alumnat amb discapacitats importants, en un centre corrent, ha d'escolaritzar-se en l'escola comuna i ha de participar, tant com sigui possible, i tants alumnes amb discapacitat com sigui possible, en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dintre de l'aula. Aquest principi suposa, doncs, alguna cosa més que la simple ubicació física en l'aula d'aquest alumnat en un centre corrent.

[5] Principi de normalització: Cal tractar tots els alumnes, tinguin o no alguna discapacitat, de la mateixa manera: a tots cal aplicar el mateix règim de disciplina, les mateixes normes de convivència, etc., evitant les actituds permissives i compassives i les de sobreprotecció sobre alguns alumnes concrets.

[6] Principi de personalització: A més, cal tractar tothom igual, però a cadascú d'acord amb les seves característiques personals. No estaria bé reprendre un nen sord perquè no escolta... No podem dispensar el mateix tracte a algú que fa una cosa que no està bé sense saber que no està bé, o sense que es pugui controlar o no pugui evitar-ho, que a un altre que fa el mateix sabent que està malament, o podent-ho evitar...

[7] Principi d'igualtat d'oportunitats: Tractar tots igual de forma personalitzada vol dir, a més, tractar-los tots igual de bé, d'acord amb el que necessita cadascú per arribar a les finalitats últimes de l'educació, que són les mateixes per a tots. És a dir, no es poden dividir els recursos en parts iguals (donar a tots exactament els mateixos recursos), sinó que cal donar a tots els recursos que requereixen en funció de les seves necessitats educatives (els nens i les nenes amb necessitats educatives *especials* vinculades o derivades d'alguna discapacitat –que no tenen els altres nens i nenes– requereixen, evidentment, recursos educatius *especials* –que no requereixen els altres).

apropiades als alumnes amb discapacitats, els quals, com és lògic, han d'aprendre –i, per tant, se'ls ha d'ensenyar de forma explícita i sistemàtica– a relacionar-se amb les altres persones (companys i adults) de forma adequada. (2) Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys discapacitats. També els alumnes corrents han d'aprendre –i se'ls ha d'ensenyar de forma explícita i sistemàtica– a conèixer els seus companys amb alguna discapacitat i a relacionar-s'hi de forma adequada, de la mateixa manera que se'ls ensenya com han de relacionar-se correctament amb els seus companys sense discapacitat i amb les persones adultes. I, finalment, (3) programes per a promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb capacitats diferents i dels alumnes corrents: els uns i els altres només podran posar en pràctica les habilitats socials que els hem ensenyat en la mesura que tinguin l'ocasió de compartir de forma continuada espais, temps, activitats, tant fora com dintre de l'aula, que, per altra banda, és la millor forma d'aprendre-les.

Es tracta de tres tipus de programes complementaris: difícilment la socialització de l'alumnat es consolidarà si no es porten a terme estratègies englobades en els tres tipus de programes que acabo de citar.

L'aplicació harmònica i equilibrada d'aquests quatre principis generals, i l'aplicació més concreta d'aquests tres tipus de programes als quals m'acabo de referir, ens porten a un marc conceptual que ha d'impregnar la praxis de la inclusió, que podem resumir, gairebé com una mena de sil·logisme, de la següent manera:

Incloure és acollir

Incloure és acollir. No és només cedir un pupitre de la classe per a algun company amb més problemes, ni reservar-li un lloc a l'aula d'educació especial. Incloure és acollir aquest alumne, com un company més. És deixar-lo participar activament en el nostre grup, és compartir amb ell les activitats; és voler aprendre junts i, si és necessari (i sempre que sigui possible), cedir en alguna cosa (canviar alguna activitat, plantejar-la d'una altra forma, ampliar algun objectiu, fer més generals els continguts…) per assegurar al màxim la seva participació.

Acollir és valorar

Acollir no és voler a algú perquè és inferior, perquè sap menys, o té més problemes, o és més tímid, o parla una altra llengua i és d'una altra cultura, o té alguna discapacitat… Han d'aprendre junts, tots els nens i nenes, en una aula inclusiva, perquè no hi ha superiors ni inferiors; perquè tots poden aprendre dels altres i tots poden ensenyar alguna cosa als altres; perquè tots són valuosos, a pesar de les diferències.

Incloure és acollir i valorar

Per això optar per una escola que aculli tothom també vol dir voler una escola que valori tothom. Sentir-se acollit i valorat, estimat, en una escola, és un requisit previ, imprescindible. Ha de ser molt difícil estar concentrat per aprendre, en l'escola, estar atent al que explica el mestre, saber el que vol que facis…, si no t'hi sents acollit i valorat, si et donen a entendre de mil maneres que destorbes, que aquella no és la teva escola, que hauries d'anar a una altra especialment pensada per a tu i per als que són com tu, que tenen els mateixos problemes que tu…

Ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als nens i nenes amb discapacitats

Està molt clar que l'autoconcepte, l'autoestima, depenen en bona part d'un mateix, però no és menys cert que, sobretot en nens i nenes més petits, el fet que siguin valorats pels adults té molt a veure amb el valor que es donen a si mateixos. A l'escola, la valoració que el mestre fa dels seus alumnes repercuteix, sens dubte, en la seva autovaloració. És fàcil observar, en una aula, l'esforç que fan molts nens i nenes per obtenir l'aprovació del seu mestre o de la seva mestra: com s'esforcen per acabar la feina abans que ningú, a ser els primers, com aixequen el braç tant com poden per respondre una pregunta, com ensenyen contínuament el que estan fent –alguns, massa sovint…– per saber si ho fan bé… Una B o una M en la llibreta, en majúscula i amb tinta vermella, tenen un efecte evident, per a bé o per a mal, en l'estat d'ànim dels petits estudiants, així com també ho té un elogi públic o una reprimenda davant de tota la classe.

Célestin Freinet ho explica d'una forma magistral. En l'escola, diu, moltes vegades fa falta molt poca cosa –una "petita cosa", però que ho és tot– per convertir un treball percebut per a molts com quelcom repetitiu i estèril, sense sentit (un "treball de soldat"), en una activitat entusiasmadora:

> Un somriure amable, una paraula prometedora, una mica d'escalfor en el cor, una perspectiva humana, la llibertat, o més aviat el dret que posseeix l'individu d'escollir ell mateix el camí per on s'endinsarà, sense corda, ni cadena, ni barreres. Ha estat necessari molt poc, però aquest poc ho és tot. Si aconseguiu canviar el clima de la vostra classe; si deixeu que es desenvolupi la lliure activitat, si sabeu escalfar una mica els cors amb un raig de llum que susciti la confiança i l'esperança, superareu el treball de soldat i el vostre treball rendirà al cent per cent. Aquest raig de llum és tot el secret de l'Escola moderna. (Freinet, 1979, p. 33. Original de 1967).

Buscar els punts forts de cada estudiant, destacar-los i fer-los créixer, així com prevenir que no apareguin els punts febles de cadascú, o corregir-los si ja han aparegut, forma part d'una *pedagogia positiva*, basada en les qualitats i no en els defectes. Un bon mestre sap fer-ho molt bé: sap descobrir el que té de bo cadascun dels seus estudiants, ho reconeix i sap utilitzar-ho en benefici de tot el grup. Una mestra tenia un alumne molt

mogut (ara segurament seria considerat hiperactiu). Cada dos per tres tenia necessitat d'aixecar-se i moure's i, si no tenia res de bo per fer, feia el que li passava pel cap: tirar a terra els llibres de la prestatgeria, treure el seu berenar i començar a menjar… Va pensar que el millor seria tenir preparades algunes tasques perquè el "public relations" (així l'anomenava afectuosament), quan ja no podia més, tingués quelcom més "mogut" per fer (repartir el material, recollir-lo, dur la llista dels que es quedaven a dinar al cuiner, comunicar-li una cosa a la directora, etc.). El pacte que havien fet era que només s'aixecaria quan la mestra li donés permís, però no li calia perquè la mestra li encarregava alguna cosa quan veia que ja no podia aguantar-se més… A poc a poc, els permisos es van anar espaiant cada vegada més…

Una escola inclusiva acull i valora tots els alumnes. I tots són tots, fins i tot aquells que, a més d'una discapacitat cognitiva, tenen greus problemes de conducta que els condueixen a autolesionar-se o a danyar els altres, o també aquells que tenen greus problemes de conducta derivats d'algun trastorn emocional. La inclusió d'aquest alumnat és, potser, un dels problemes més greus i per als quals, segons manifesten alguns, cal disposar de recursos més segregats, almenys per a ells. Això no obstant, des dels postulats de l'escola inclusiva, també aquests alumnes han de ser inclosos. Per a això, però, cal dissenyar i utilitzar programes adequats, que es fonamentin en l'ús de suports i estratègies positives.

Aquestes estratègies parteixen de la base que la conducta problemàtica, el comportament molest i, de vegades, fins i tot perillós, d'un alumne, és una font d'informació sobre les seves necessitats i desigs, o sobre la qualitat o la suficiència de les estratègies d'ensenyament, almenys tal com les percep aquest alumne. Quan adopta alguna conducta incòmoda o perillosa, és molt possible que intenti comunicar certes necessitats, com per exemple: "deixa'm sol", "presta'm més atenció", "dóna'm allò", "no vull fer això", "no ho entenc, necessito ajuda"… (Hitzing, 1999, p. 165).

Això no vol dir, no obstant, que aquestes conductes inadequades siguin acceptables i que l'estudiant no hagi d'aprendre a comportar-se d'una forma millor. De tota manera, sense deixar de costat la modificació de la conducta quan aquesta no és apropiada, "l'objectiu principal de qualsevol intervenció o pla d'intervenció conductual s'ha de centrar en ajudar-lo a aprendre a comunicar-se d'una forma que sigui igualment eficaç i adaptativa, però no molesta o perillosa" (Hitzing, 1999, p. 167).

Ensenyar i motivar als alumnes corrents a participar activament en la inclusió dels seus companys amb discapacitat

És evident que, a més, si volem que la inclusió d'alumnes amb discapacitat en els centres i les aules ordinàries sigui un èxit, hem d'ensenyar als alumnes corrents, no discapacitats, a participar activament en aquest procés. És una cosa de sentit comú que, no obstant això, no sempre, per no dir gairebé mai, s'ha tingut en compte. Almenys en el nostre context

educatiu, el més habitual és que els alumnes es trobin de cop que en el seu centre hi assisteix també algun alumne amb discapacitat.

Està suficientment demostrat (vegeu, per exemple, Satinback i Stainback, 1999) que la participació activa dels companys sense discapacitat en el procés d'inclusió d'un estudiant amb discapacitat és un element clau: si se'ls orienta i prepara activament, els propis companys són els primers "aliats" de l'estudiant amb discapacitat, els que millor l'acaben coneixent, i els que més idees aporten en benefici de la participació del seu amic amb discapacitat en les activitats comunes; suggereixen als professors com es podrien plantejar les activitats d'ensenyament i aprenentatge perquè el seu company pugui participar-hi, al seu nivell, en la mesura de les seves capacitats, de la mateixa forma que són capaços d'adaptar els seus jocs perquè també pugui participar-hi el seu amic amb capacitats diferents.

D'aquí prové la importància de portar a terme en els centres on es matricularà un estudiant amb discapacitat, algun programa que faciliti la participació activa dels estudiants del centre en aquest procés d'inclusió, sobretot dels que seran els seus companys de classe.

D'una banda, es poden modificar les actituds dels alumnes corrents per mitjà de la introducció en el currículum de continguts relacionats amb les diferències individuals o les discapacitats, i a través de la vivència d'experiències relacionades amb aquestes discapacitats (veure algun vídeo o alguna pel·lícula sobre alguna discapacitat, llegir alguns textos, escoltar alguns testimonis, realitzar exercicis de simulació, com per exemple assistir a una classe, o a una part, amb els ulls embenats, moure's per l'institut amb una cadira de rodes, etc.)

D'una altra banda, es poden incloure, dintre del currículum general del centre (en el Projecte Curricular de Centre) continguts relacionats amb les habilitats socials adequades que qualsevol persona ha de dominar i aplicar en la seva vida, dintre i fora de l'escola, entre les quals hi ha d'haver les habilitats de relació i comunicació amb persones discapacitades. Per exemple, pot donar-se el cas que quan un alumne amb discapacitat té alguna conducta inadequada que provoca rialles i aldarulls entre els altres companys, es "renyi" o fins i tot es "castigui" al primer dient-li que no ha de comportar-se d'aquesta manera –la qual cosa no deixa de ser certa–, però, en canvi, no es renyi els altres que "s'aprofiten" de la conducta incorrecta del seu company per fer aldarulls… El que caldria fer és ensenyar a l'alumne amb discapacitat a tenir conductes apropiades, però també s'hauria d'ensenyar als altres a ser tolerants amb el seu company i respectar-lo quan tingui alguna conducta inadequada, i ajudar-lo a canviar-la.

Per tant, no es tracta, *només*, de dedicar un temps a la supressió, decreixement o canvi d'actituds inadequades i indesitjables d'uns alumnes, sinó *també* d'ensenyar i aprendre els comportaments socials adequats de tots: una cosa és "controlar" el comportament social dels alumnes i "sancionar-lo" positivament ("premiant" la bona conducta) o negativament

("castigant" la mala conducta), i una altra cosa molt diferent és "ensenyar" a tots les conductes socials apropiades.

Els comportaments socials adequats han de ser objecte d'ensenyament sistemàtic, per part del professorat, a tot l'alumnat d'un centre, tant si hi ha escolaritzat algun estudiant amb discapacitat, com si no. En el nostre ordenament curricular, aquests continguts es corresponen amb els continguts d'actituds, valors i normes, el treball sobre els quals pot constituir un dels "eixos transversals" del Projecte Curricular del Centre, entesos com a continguts que cal treballar amb els alumnes, de forma ordenada i sistemàtica, des de les diferents àrees curriculars. Això no obstant, no són pas aquests continguts aquells als quals es presta més atenció en la majoria de centres. I llavors passa el que passa…

Facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb alguna discapacitat i els alumnes corrents

Per a "tancar el cercle" és molt evident que –després d'haver fet el possible per ensenyar als alumnes amb discapacitat que seran, o han estat ja, inclosos en un centre ordinari a mostrar les conductes socials apropiades, i després d'haver preparat els estudiants ordinaris a participar activament en la inclusió dels seus companys– hem de fer el possible perquè uns i altres es "trobin", és a dir, comparteixin espais i temps comuns per exercir els uns i els altres les habilitats socials que pretenem que aprenguin, practicant-les.

Amb aquesta finalitat, en primer lloc es pot crear una situació en la qual puguin actuar *amb naturalitat* alumnes amb alguna discapacitat i alumnes corrents, com ara organitzar activitats en les quals participin tots els alumnes del grup classe (com per exemple, jocs cooperatius, jocs de rol, excursions, etc.), en les quals tinguin l'oportunitat d'interactuar uns amb els altres, de parlar-se, de relacionar-se, de donar-se la mà, de riure, cantar i jugar junts, etc.. Això suposa, com a condició prèvia, que els alumnes amb discapacitat estiguin inclosos *naturalment* en un grup classe del centre. Fer aquestes activitats conjuntes tot i tenir els alumnes amb discapacitat –com es fa en alguns centres– en un grup a part, apareix com a quelcom "artificial" i ja no es desenvoluparien, per tant, aquestes activitats, en un marc "natural".

En aquesta línia, Stainback i Stainback (1999) proposen la creació del que ells denominen *"Xarxa de suports entre companys"*. Aquests autors posen de manifest la importància de la contribució dels companys corrents a l'hora de donar suport als seus companys amb discapacitat. Es tracta d'organitzar, dintre d'aquesta xarxa, un *"Sistema de companys i amics"* constituït per grups d'alumnes que voluntàriament (com una espècie de "ong" interna del centre) ofereixen el seu suport a un company amb discapacitat. Es tracta d'un suport material (ajudar-lo a desplaçar-se, per exemple), suport moral (animar-lo, estar amb ell a les estones lliures, com per exemple a l'hora del pati, en les excursions o en les visites…), suport educatiu (ajudar-lo en les tasques escolars…), etc. Com a mitjà per sensibilitzar els estudiants i fer-los

reflexionar sobre la situació dels seus companys amb capacitats diferents aquests mateixos autors proposen una dinàmica de grups, coneguda amb el nom de "*Cercles d'amics"*, que permet representar gràficament les diferències entre els "cercles d'amics" dels alumnes corrents i els "cercles d'amics" d'un alumne amb discapacitat[8]. Com un recurs per educar la responsabilitat dels estudiants, també suggereixen els *"Contractes de Col·laboració"*[9].

Els mateixos autors també proposen la creació d'una *"Comissió de suports entre companys"* que funciona en cada grup de classe. En formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tinguin o no alguna discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es poden donar més suport mutu, de forma que el seu grup de classe es converteixi cada vegada més en una "petita comunitat" d'aprenentatge, cada vegada més acollidora.

De tota manera, si volem arribar fins al final en el procés d'inclusió d'alumnes amb alguna discapacitat, hem de desenvolupar, en segon lloc, el que podem denominar *"Estratègies per a l'atenció a la diversitat dintre de l'aula"*, que permetin que tots els alumnes, tinguin o no alguna discapacitat, participin en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge. Es tracta d'articular, dintre de cada aula inclusiva, un dispositiu pedagògic basat en tres puntals:

---

[8] Cercles d'amics: En quatre cercles concèntrics s'hi anoten, en el cercle central, el nom de la persona o persones amb qui mantenen una relació d'amistat més profunda; en el cercle més perifèric, s'hi anoten els noms de les persones amb qui mantenen en el centre una relació més "professional" o "circumstancial", com per exemple algun professor o alguna professora, algú del personal no docent, etc.; i en els cercles intermedis, el nom dels seus amics i amigues, segons el grau d'amistat que mantenen amb ells. Això permet visualitzar les diferències notables que sol haver-hi entre els "cercles d'amics" d'un alumne o alumna sense discapacitat i els d'un alumne o alumna amb discapacitat. Aquests, en el cercle més cèntric, situen el nom de persones adultes (com per exemple, el mestre o la mestra d'educació especial, el conserge, el xofer de l'autobús escolar…) que els companys sense discapacitat solen situar en els cercles més perifèrics, mentre que aquests, en el cercle central, hi anoten el nom d'amics de la seva mateixa edat.

[9] Quan un estudiant s'integra en un grup del "Sistema de companys i amics" se li demana que signi una espècie de contracte en el qual s'especifica a què es compromet (el suport que es compromet a donar a un company del seu mateix grup, tingui o no alguna discapacitat) i qui el substituirà en el cas que algun dia no pugui complir el seu compromís. Els alumnes amb capacitats diferents que formen part d'un grup d'aquest sistema també han de subscriure un d'aquests contractes, ja que també ells es poden comprometre a dispensar algun tipus de suport a algun company.

1. La *personalització de l'ensenyament*: és a dir, l'adequació, l'ajustament, del que ensenyem, i com ho ensenyem, a les característiques personals dels estudiants. Els alumnes no són iguals (tenen diferents motivacions, diferents capacitats, ritmes d'aprenentatge distints, etc.) i, per tant, no podem ensenyar-los com si fossin iguals, ni dirigir-nos al cinquanta per cent que conformen el terme mig, deixant de banda el vint-i-cinc per cent dels dos extrems. Es tracta d'una sèrie d'estratègies i recursos relacionats amb la *"Programació Multinivell"*, o *"Programació Múltiple"*, que consisteix en la utilització de *múltiples* formes de comunicar els coneixements i presentar les activitats, *múltiples* activitats d'ensenyament i aprenentatge, *múltiples* formes d'avaluar…, que s'ajustin a les *múltiples* formes d'ésser i aprendre dels alumnes d'un mateix grup de classe.
2. L'*autonomia dels alumnes i de les alumnes* (estratègies d'autorregulació de l'aprenentatge): quants més alumnes hi hagi que siguin autònoms, o com a mínim més autònoms, a l'hora d'aprendre, més temps podrem dedicar als quals d'entrada són menys autònoms. Però aquestes estratègies es poden ensenyar de forma explícita (de manera que els estudiants aprenguin a aprendre) i així es pot aconseguir, per tant, que hi hagi més alumnes a les classes que depenguin menys dels seus mestres, i que, per tant, aquests tinguin més temps per ajudar els menys autònoms.
3. L'*estructuració cooperativa de l'aprenentatge*: estructurar la classe de manera que el mestre o la mestra no sigui l'únic que "ensenya", sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços "d'ensenyar-se" mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre.

Aquest dispositiu pedagògic, format per la combinació de diferents estratègies relacionades amb aquests tres puntals, permet sens dubte que, en algunes activitats com a mínim (i en tantes com sigui possible) també puguin participar-hi els alumnes amb alguna discapacitat, encara que es tracti d'una discapacitat important. Si bé són tres tipus d'estratègies que poden donar-se de forma aïllada, independentment unes de les altres, es tracta de desenvolupar un programa didàctic inclusiu que englobi, de forma integrada, dintre de l'aprenentatge cooperatiu, les altres estratègies citades anteriorment, relacionades amb la personalització de l'ensenyament i l'autonomia dels alumnes. Per altra banda, es tracta d'una forma cooperativa d'organitzar i estructurar la classe que s'oposa radicalment a les altres dues formes d'organitzar-la i estructurar-la, que, encara avui, són les més habituals (l'estructura d'aprenentatge individualista i l'estructura d'aprenentatge competitiva).

L'aprenentatge cooperatiu té uns grans avantatges: potencia l'aprenentatge de tots els alumnes, no només dels continguts referits a actituds, valors i normes, sinó també dels altres continguts (tant de conceptes com de

procediments). I no només dels alumnes que tenen més problemes per aprendre, sinó també d'aquells que estan més capacitats per aprendre. Facilita, també, la participació activa de tots els estudiants, en el procés d'ensenyament i aprenentatge, accentuant el seu protagonisme en aquest procés. Això, sens dubte, contribueix a crear un clima de l'aula molt més favorable per a l'aprenentatge de tots els alumnes. Per altra banda, facilita la integració, i la interacció, dels alumnes corrents amb els alumnes integrats, de manera que entre ells es dóna una relació més intensa i de major qualitat.

Treballar de forma cooperativa a classe i, per tant, aprendre de forma cooperativa, no és fàcil. També ha de ser objecte d'ensenyament per part del professorat, de forma sistemàtica: hem d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, de la mateixa manera que els ensenyem els altres continguts curriculars –d'una forma sistemàtica i persistent– perquè no es tracta només d'un recurs metodològic, sinó d'un contingut més que els alumnes també han d'aprendre. L'aprenentatge cooperatiu, efectivament, és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de potenciar tant com es pugui l'aprenentatge de tots. Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre ells el que el professor els ensenya i contribuir que ho aprenguin també els seus companys d'equip. I els membres d'un equip d'aquesta índole tenen una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més. És a dir, cooperar per a aprendre i aprendre a cooperar…

3. L'aprenentatge cooperatiu, un marc ideal perquè aprenguin junts alumnes diferents

Organitzar la classe de forma cooperativa suposa, en primer lloc, convertir el grup classe en una petita "comunitat d'aprenentatge". El grup classe ha de deixar de ser una simple "col·lectivitat" (una simple suma d'individus) i ha de passar a ser una "comunitat". Comença a ser-ho en el moment que els que en formen part s'interessen uns per als altres; s'adonen que hi ha un objectiu que els uneix –aprendre els continguts escolars– i que aconsegueixen aquest objectiu més fàcilment si s'ajuden uns als altres. Per tant, els alumnes d'un grup han de deixar de ser subjectes "passius" i han de passar a ser "protagonistes", perquè, en la societat, no acabin essent "individus" i "súbdits", sinó "persones" i "ciutadans".

Els dos pressupòsits bàsics per tal que el grup es converteixi en una petita comunitat d'aprenentatge són els següents: D'una banda, el *protagonisme* i la *participació activa* dels nens i les nenes en el procés d'ensenyament i aprenentatge. L'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants. Ningú no pot aprendre per un altre... L'aprenentatge no és un espectacle esportiu al qual hom pot assistir com a simple espectador... I, per altra banda, la *cooperació*, l'ajuda mútua, que, si es donen de forma correcta, ens permeten arribar a cotes més altes en l'aprenentatge. Com els

alpinistes, els alumnes arriben més fàcilment als cims més alts en el seu aprenentatge quan ho fan formant part d'un equip cooperatiu.

Si es donen aquests dos principis bàsics, i en la mesura que es donin, es va aconseguint un "clima" de l'aula molt favorable per a l'aprenentatge, ja que es van donant les condicions emocionals i relacionals imprescindibles perquè els estudiants puguin aprendre efectivament.

Per tant, la "filosofia" d'una classe inclusiva ve presidida per enunciats com aquests: *"Tots aprenem de tots", "Aquí hi cap tothom"*[10]*, "Tinc dret a aprendre d'acord amb la meva capacitat. Això vol dir que ningú no pot posar-me un malnom per la meva forma d'aprendre", "Tinc dret a ser jo mateix. Ningú no pot tractar-me de forma injusta a causa del color de la meva pell, del meu pes, de la meva alçària, pel fet de ser nen o nena, ni a causa del meu aspecte"*[11]. No es tracta de simples frases boniques, de simples eslògans que ornamenten les parets de les aules, sinó d'assumpcions de fons, que són assumides per tots els estudiants, fruit de la reflexió de tot el grup classe, potser després d'algun conflicte que hagi sorgit i que ha donat motiu a aquesta reflexió col·lectiva en el grup.

En una aula transformada en una petita "comunitat d'aprenentatge", l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de potenciar al màxim l'aprenentatge de tots. Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre ells el que el professor els ensenya i contribuir que ho aprenguin també els seus companys d'equip. I els membres d'un equip d'aquesta índole tenen una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més. És a dir, cooperar per a aprendre i aprendre a cooperar…

No es tracta que els alumnes d'una classe facin, de tant en tant, un "treball en equip", sinó que estiguin organitzats, de forma més permanent i estable, en "equips de treball" fonamentalment per aprendre junts, i, ocasionalment, si s'escau, per a fer algun treball entre tots. Perquè treballin en equip de forma continuada és imprescindible que sàpiguen treballar d'aquesta manera, i, per tant, és imprescindible que els ho ensenyem, com un contingut més. Per tant, el treball en equip no és només un mètode, un recurs, per a aprendre millor, sinó un contingut més, quelcom que hem d'ensenyar-los de forma sistemàtica, com els ensenyem –o hem d'intentar ensenyar-los– els altres continguts curriculars. Es tracta de dues qüestions estretament relacionades: d'una banda, no podem utilitzar el treball en equip com a recurs si els alumnes no saben treballar en equip; i com que no en saben, hem d'ensenyar-los-ho, de manera que, com més sàpiguen treballar en equip, més útil serà el treball en equip com a recurs, més rendiment

[10] Tret de González Rodríguez (2000)
[11] Tret de Stainback, Stainback i Jackson (1999)

traurem d'aquesta manera d'ensenyar. Per altra banda, la millor forma que els alumnes aprenguin a treballar en equip –i, per tant, la millor forma que tenim d'ensenyar-los-ho– és utilitzar el treball en equip com a recurs (és a dir, fer-los treballar en equip dintre de l'aula).

De tot el que acabo de dir es desprèn la necessitat de buscar, desenvolupar i adaptar recursos didàctics que ens permetin avançar en aquesta direcció, de manera que cada vegada sigui més factible, i menys utòpic, que puguin aprendre junts alumnes diferents, en una mateixa aula. Per a això podem utilitzar diferents estructures de l'activitat –en aquest cas, cooperatives– i diferents dinàmiques de grup que ens facilitin l'estructuració cooperativa de l'aula, i així tenir-la organitzada de tal manera que els alumnes es necessitin uns als altres a l'hora d'arribar a l'objectiu comú que es proposen: aprendre cadascú fins al màxim de les seves possibilitats.

Entenem per estructura *cooperativa de l'activitat*, en el procés d'ensenyament i aprenentatge, al conjunt d'operacions i d'elements que regulen o condicionen, en una classe, el que fan els alumnes, i que actuen com a "forces" que provoquen un determinat "moviment", efecte o evolució en els que hi participen, centrat en la col·laboració i l'ajuda mútua. Una estructura de l'activitat cooperativa, per tant, duu als alumnes a comptar uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. Una estructura de l'activitat competitiva, per contra, condueix a què els alumnes rivalitzin entre ells per ser el primer que acaba la feina, o el que sap millor el que el professor els ensenya, i, per tant, a no ajudar-se uns als altres sinó tot el contrari, a ocultar-se informació, a guardar gelosament la resposta correcta d'una qüestió, o les solucions d'un problema o la forma de resoldre'l.

Aquestes estructures de l'activitat cooperatives són imprescindibles, segons hem pogut constatar en nombroses experiències, ja que els alumnes i les alumnes, fins i tot després que els hàgim fet veure la necessitat de treballar en equip i els hàgim ajudat a organitzar-se com a equip, si simplement els diem que el que hagin de fer ho facin en equip, entre tots, no saben com fer-lo: uns pretenen imposar el seu punt de vista (si les coses no es fan com ells creuen que s'han de fer consideren que no són correctes), mentre que uns altres pretenen només copiar el resultat de l'activitat en el seu quadern, confonent el tenir-ho fet amb saber-ho fer… La utilització d'una estructura cooperativa garanteix, en certa manera, la interacció entre tots els membres d'un equip a l'hora de treballar junts.

Les estructures cooperatives poden ser més simples o més complexes. Les estructures simples es poden portar a terme al llarg d'una sessió de classe, són fàcils d'aprendre i d'aplicar ("Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida", és l'eslògan que fa servir Spencer Kagan, 2001, referint-se a aquestes estructures). Algunes d'aquestes estructures més simples s'han revelat molt eficaces a l'hora d'assegurar o garantir el treball cooperatiu en

equip dintre de l'aula. Entre elles, podem citar les que es coneixen amb el nom de "Parada de tres minuts"[12], "El número"[13] i "Llapis al mig"[14].

En canvi, les estructures més complexes –conegudes també com *tècniques cooperatives*- s'han d'aplicar en diverses sessions de classe. Entre les tècniques cooperatives, hem pogut comprovar l'eficàcia de la que es coneix

[12] Quan el professor o la professora fan una explicació a tot el grup classe, de tant en tant fa una petita "parada de tres minuts" perquè cada equip de base pensi i reflexio ni sobre el que els ha explicat, fins a aquell moment, i pensin tres preguntes sobre el tema en qüestió, que després hauran de plantejar. Una vegada transcorreguts aquests tres minuts cada equip planteja una pregunta –de les tres que ha pensat–, una per equip en cada volta. Si una pregunta –o una altra de molt semblant- ja ha estat plantejada per un altre equip, se la salten. Quan ja s'han plantejat totes les preguntes, el professor o la professora prossegueix l'explicació, fins que faci una nova parada de tres minuts.

[13] En "El número" el professor o la professora posa una tasca (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els alumnes, en el seu equip de base, han de fer la tasca, assegurant-se que tots els seus membres saben fer-la correctament. Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspongui per ordre alfabètic). Una vegada esgotat el temps destinat a resoldre la tasca, el professor o la professora treu un número a l'atzar d'una bossa en la qual hi ha tants números com alumnes. L'alumne que té el número que ha sortit, ha d'explicar davant de tota la classe la tasca que han realitzat o, si és el cas, ha de fer-la en la pissarra. Si ho fa correctament, el seu equip de base obté una recompensa en forma de reconeixement públic i felicitació del professor o la professora i de la resta d'equips.

[14] En l'estructura "Llapis al mig" el professor o la professora dóna a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen a la classe com membres té l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici (ha de llegir-lo en veu alta, ha d'assegurar-se que tots els seus companys aporten informació i expressen la seva opinió i comprovar que tots saben i entenen la resposta consensuada). Es determina l'ordre dels exercicis. Quan un estudiant llegeix en veu alta la "seva" pregunta o exercici i entre tots parlen de com es fa i decideixen quina és la resposta correcta, els llapis de tots es col·loquen en el centre de la taula per a indicar que en aquells moments només es pot parlar i escoltar i no es pot escriure. Quan tots tenen clar el que cal fer o respondre en aquell exercici, cadascun agafa el seu llapis i escriu o fa en el seu quadern l'exercici en qüestió. En aquest moment, no es pot parlar, només escriure. A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula, i es procedeix de la mateixa manera amb una altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne, i així successivament fins a completar tots els exercicis.

com Jigsaw (o Trencaclosques) o Peer Tutoring (Tutoria entre iguals) i les que es coneixen amb les sigles TAI, TGT o GI[15].

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes- en si mateixes no tenen contingut; com el seu nom indica, són només l'estructura que s'aplica per treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de col·laborar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge: Una estructura cooperativa simple, aplicada en relació amb un contingut d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una activitat d'aprenentatge de curta durada (es pot portar a terme al llarg d'una sessió de classe): qualsevol de les que hem citat fa un moment com exemple, aplicada per treballar uns continguts de matemàtiques, es converteix en una activitat de matemàtiques; aplicada per treballar uns continguts de llengua, constitueix una activitat de llengua, etc. Així mateix, una estructura cooperativa complexa, o tècnica, aplicada en relació amb uns continguts d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una macro-activitat d'aprenentatge que es porta a terme al llarg de dos o més sessions de classe: La tècnica GI (Grups d'Investigació) –que, en el nostre entorn, es coneix com a Mètode de Projectes- utilitzada per treballar continguts de ciències socials, donen lloc a una macro-activitat –un projecte- de ciències socials; la mateixa tècnica, si s'aplica a continguts de tecnologia, es converteix en un projecte de tecnologia, etc.

Per altra banda, són d'una gran utilitat, per crear el clima més adequat dintre de la classe i en un grup d'alumnes, algunes *dinàmiques de grup* enteses com el conjunt d'operacions i d'elements que actuen com a "forces" que provoquen, en els alumnes, un determinat moviment o efecte:

- Si volem que els alumnes es coneguin i es relacionin entre ells, parlem de dinàmiques de grup per al coneixement mutu. Per exemple, "La pilota"[16] i "L'entrevista"[17]

[15] La descripció detallada de totes aquestes tècniques podeu trobar-la a Pujolàs (2004).

[16] Es tracta d'un joc perquè els estudiants aprenguin el nom de tots els seus companys, durant els primers dies de classe. Es dibuixa un gran cercle en el sòl de la classe o del pati. Un estudiant es col·loca dintre del cercle, amb una pilota. En veu alta diu el seu nom i a continuació diu el nom d'un company de la classe, a qui passa la pilota, i s'asseu a continuació dintre del cercle ("Em dic Anna i passo la pilota a Joan"). Si no sap el nom de ningú, no el poden ajudar i ha d'anar pronunciant noms fins que n'encerta algun. El que ara té la pilota, es col·loca dempeus dintre del cercle i fa el mateix: repeteix el seu nom i pronuncia el nom d'altre company o companya, a qui li passa la pilota i seguidament s'asseu dintre del cercle ("Em dic Juan i pas la pilota a…". Aquesta operació es repeteix fins que tots els estudiants estan asseguts dintre del cercle. El professor o la professora controla el temps que

- Si pretenem motivar als alumnes a treballar en equip, parlem de dinàmiques de grup motivadores. Per exemple, el joc de la NASA.
- Si el que volem és facilitar la participació dels estudiants en la presa de decisions de forma consensuada, ens referim a dinàmiques de grup per a la participació i el consens. Per exemple: "El grup Nominal"[18].
- Finalment, unes altres poden ser especialment útils per a ajudar als alumnes a revisar el funcionament del seu equip i a autoavaluar-se com equip. En aquest cas, parlem de dinàmiques de grup per a l'autoavaluació dels equips.

Una cosa està clara: necessitem desenvolupar recursos didàctics que facilitin al professorat d'educació infantil, primària i secundària l'aplicació en les seves aules de les estratègies didàctiques que hem descrit anteriorment. I això és el que ens ocupa en aquests moments...

A manera de conclusió...

Darrere d'un plantejament inclusiu de l'educació hi ha, sens dubte, un "ideal de vida": l'opció per a una determinada "forma de viure" i una determinada "forma de conviure". És això un somni, una utopia? Molta gent ho pensa, i ho proclama sense embuts… Enfront d'aquestes persones –o enfront de nosaltres mateixos si alguna vegada pensem que això és un somni- no hauríem d'oblidar que la nostra principal tasca com educadors (pares i mares, mestres, professors i professores, professionals de la psicopedagogia i d'altres serveis, etc.) és precisament esforçar-nos per un ideal, en lloc d'acceptar resignadament les condicions insuficients i menys desitjables del statu quo. No hem d'oblidar que "l'educació que donem als estudiants demà no pot ser millor que la que somiem avui" (Marsha Forest, 1988). Somiem, doncs…

---

dura la dinàmica, des que el primer estudiant pronuncia el seu nom fins que l'últim s'asseu dintre del cercle. Aquesta dinàmica pot repetir-se en dies successius i es tracta, evidentment, que cada vegada triguin menys a realitzar-la: senyal que cada vegada coneixen més el nom dels seus companys.

[17] Cada estudiant té un número. Es treuen d'una bossa els números a l'atzar, de dos en dos, de manera que la classe quedi repartida en parelles i, si és necessari, amb un petit grup de tres. En la primera fase d'aquesta dinàmica cada parella s'entrevisten mútuament a partir d'un qüestionari, que han decidit per endavant entre tots, sobre les seves habilitats, aptituds i defectes. En la segona fase, cada estudiant ha d'escriure una frase que resumeixi les característiques bàsiques del "seu soci", se la comuniquen mútuament, i se la corregeixen, si algú ho creu oportú. Finalment, en la tercera fase, cadascú fa saber a la resta del grup classe, llegint la frase que ha escrit, com és el seu company d'entrevista.

[18] Vegeu descrita aquesta dinàmica a Pujolàs (2004).

De fet, podem somiar amb cert fonament:

> Gràcies a la dedicació de persones interessades per aquest tema, el somni de l'ensenyament inclusiu s'està convertint en una realitat en molts llocs de tot el món. Però com en tots els somnis dignes de veure's realitzats, hi ha hagut i continua havent-hi molts reptes i barreres. I encara que els reptes i barreres no siguin raons insalvables per deixar de perseguir el somni, sí són problemes que cal solucionar. (S. B. Stainback, 2002, p. 12).

Per tant, dediquem-nos a això: a solucionar els problemes que la inclusió planteja en forma de reptes i barreres, i deixem de considerar que la inclusió és el problema.

Referències bibliogràfiques

ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga: Aljibe.

BROWN, L, NIETUPSKY, S., HAMRE-NIETUPSKY (1987): "Criteris de funcionalitat última". Dins Ortega, J.L. i Matson, J.L. (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1987. (Text original del 1976).

CANEVARO, A. (1985): Els infants que es perden al bosc. Vic: Eumo.

FREINET, C. (1979): *Parábolas para una pedagogía popular.* 5ª edición. Barcelona: Laia.

KAGAN, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". Kagan Online Magazine. http://www.kaganonline.com/KaganClub/ FreeArticles.html

HEGARTY, S. (1994): Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas. Publicaciones de la UNESCO.

HITZING, W. (1999): "Apoyo y estrategias positivas de enseñanza". Dins Stainback y Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): "Diversos però no desiguals". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat.* Vol. 9, núm. 1, p. 24.

GONZÁLEZ RODRIGUEZ, P. (2000): "Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina, de Portugalete". *Guix*, núm. 263, pp. 9-18.

PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a *la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.

PUJOLÀS, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentage cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

RUIZ i BEL, R. (1999): "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.

STAINBACK, S. B. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.

STAINBACK, S. B. (2002): "Prólogo", dins Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperatiuvo en el aula.* Barcelona: Eumo-Octaedro

STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).

STAINBACK, S. i STAINBACK, W., JACKSON, H.J. (1999): "Hacia las aulas inclusivas". Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 21-35.

UNESCO (1995): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales.* Salamanca: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia

Colaboradores / Col·laboradors

Octavi Fullat i Genis
Departament de Filosofia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Gabriel Comes Nolla.
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Luis Fernando Valero Iglesias.
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Enrique Fuentes Goyanes
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Elena Venini Redín
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Francesc Xavier Vivas Morte
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Esperanza Martí Cruz
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Gemma Vedriel Sánchez
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Maria Vives García
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Jose Antonio Morán Vega
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Jordi Solé Blanch
Departament de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Luis Marqués Molias
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Saturnino Gimeno Martín
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Ángel Pío González Soto
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

M. Isabel Miró Montoliu
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Colaboradores / Col·laboradors

Mercè Gisbert Cervera
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Martín Eduardo Suárez Durán
Universidad de Los Andes Táchira. Venezuela.

Verónica Marín Díaz
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

María José Latorre Medina
Dep. de Didáctica y Organización Escolar**.** Universidad de Granada

Martha M. Murzi Vivas
Universidad de Los Andes Táchira. Venezuela.

Mª del Carmen Pérez Ramírez
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Concepció Salgado Úbeda
Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Pere Pujolas i Maset
Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Maria Ferré Bregada
Dep. d'Enginyeria Informàtica i Matemàtiques. Universitat Rovira i Virgili

Maria Isabel Salvat Salvat
Departament de Medicina i Cirugía. Universitat Rovira i Virgili

Ricard Monclús Guitart
Departament d'Gestió d'Empreses. Universitat Rovira i Virgili

Josep Maria Mateo Sanz
D Enginyeria Quimica. Universitat Rovira i Virgili

Mª Jesús Aguarón García
Departament d'Infermeria. Universitat Rovira i Virgili

Margarida Aritzeta Abad,
Departament de Filologia Catalana. Universitat Rovira i Virgili

Montse García Famoso
Dep. d'Enginyeria Informàtica i matemàtiques. Universitat Rovira i Virgili

Colaboradores / Col·laboradors

Sergi Lozano Pérez
D. d'Enginyeria Informàtica i matemàtiques. Universitat Rovira i Virgili

M. Angels Moncusí Mercadé
D. d'Enginyeria Informàtica i matemàtiques. Universitat Rovira i Virgili

Sònia Monterde Pérez
Departament de Medicina i Cirugía. Universitat Rovira i Virgili

Monserrat Palau Vergés
Departament de Filologia Catalana. Universitat Rovira i Virgili

Montserrat Riera Torruella
Departament de Medicina i Cirugía. Universitat Rovira i Virgili

Virtudes Rodero Sanchez
Departament d'Infermeria. Universitat Rovira i Virgili

Araceli Rodríguez Merayo
Departament d'Gestió d'Empreses. Universitat Rovira i Virgili

Jordi Sardà Pons
Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili

Teresa Torres Coronas
Departament d'Gestió d'Empreses. Universitat Rovira i Virgili

Maria Dolores Varea Santiago
Departament de Psicología. Universitat Rovira i Virgili

Carmen Vives Relats
Departament d'Infermeria. Universitat Rovira i Virgili

Maria Auxiliadora Chacón Corzo
Universidad de Los Andes Táchira. Venezuela.

Alcina Manuela de Oliveira Martins
Universidade Portucalense. Porto

Margarida Alice Santos Carvalho
Universidade Portucalense. Porto

Jéssica Casas Casajuana
Carrera de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Colaboradores / Col·laboradors

Agustí Cerveto González
Carrera de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Marc Sampe Compte,
Carrera de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Anna Sirisi Anguera
Carrera de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Georgina Vives Martell
Carrera de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

Gerard Sala i Giner .
Carrera de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili

Normas de publicación de los artículos

- Los artículos, podran estar escritos en cualquiera de las lenguas comunitarias de la UE.
- El Consejo de redacción los seleccionará de acuerdo con las normas y los contenidos ya establecidos.
- Para garantizar la calidad de los trabajos que se publiquen, el Consejo de redacción someterá los artículos recibidos a un informe de expertos/as de cada temática
- En un plazo de dos meses se comunicará la aceptación o el rechazo del trabajo. No se devolverán los originales ni se admitirán cambios por parte del autor/a, autores/as una vez hayan sido admitidos para su publicación.
- La extensión mínima de los artículos será de 10 DIN-A4 y la máxima de 25, por una sola cara y a simple espacio.
- Los artículos se enviarán en soporte informático a la dirección de correo electrónico: sdpeda@urv.cat
- Estarán redactados utilizando el programa Microsoft Word.
- El fichero del artículo se nombrará de la forma siguiente: La palabra Artículo seguida del Nombre Apellido del autor (Ejemplo: Artículo José López)
- Al inicio del artículo se situarán los datos siguientes:
    - Título del artículo
    - Autor o autores. Dirección de correo electrónico correspondiente.
    - Departamento universitario. Nombre de la Universidad. Población
    - Un Resumen en la lengua en la que esté redactado el artículo
    - Un resumen (Summary o Abstract) redactado en lengua inglesa
- Seguidamente se incluirá el contenido del artículo
- El formato del texto será el siguiente: Tipo de letra: Arial, tamaño de letra 10 puntos, alineación Justificada, No se usará sangría al inicio de cada párrafo.
- Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm y su altura no sobrepasará los 19 cm.
- Las citas o notas bibliográficas se situarán a pie de página

- Al final del artículo se situarán las referencias bibliográficas (BIBLIOGRAFIA) las cuales deberán ajustarse al siguiente modelo:

  Libros o artículos:
  Apellido del autor, iniciales del nombre. (Año). "Título del libro o Título del artículo". Ciudad: Editorial. Págs.

  Ejemplo
  Wolf, R.M. (1998). "Evaluación y su importancia educativa". Barcelona: Ed. Planeta. Págs 479-499

  Revistas: apellidos del autor, iniciales del nombre. (Año). "Título del artículo". *Nombre de la Revista.*, número o volumen i (número), Ciudad. Páginas que comprende el artículo en la revista.
  Ejemplo:
  Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

  Capítulos de libros:
  *De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

  Ponencias y comunicaciones:
  *Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos.* Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Normes de publicació de los articles

- Els articles, podran estar escrits en qualsevol de les llengües comunitàries de la UE.
- El Consell de redacció els seleccionarà d'acord amb les normes i els continguts ja establerts.
- Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de redacció sotmetrà els articles rebuts a un informe de experts/as de cada temàtica
- En un termini de dos mesos es comunicarà l'acceptació o no del treball. No es retornaran els originals ni se admetran canvis por part de l'autor/a, autores/as una vegada hagin sigut admesos per a la seva publicació.
- La extensió mínima dels articles serà de 10 DIN-A4 i la màxima de 25, per una sola cara i a simple espai.
- Els articles s'enviaran en suport informàtic a l'adreça de correu electrònic: sdpeda@urv.cat
- Estaran redactats utilitzant el programa Microsoft Word.
- El fitxer de l'article es nomenarà de la forma següent: La paraula Article seguida del Nom Cognom de l'autor (Exemple: Article José López)
- A l'inici de l'article es situaran les dades següents:
    - Títol de l'article
    - Autor o autors. Adreça de correu electrònic corresponent.
    - Departament universitari. Nom de la Universitat. Població
    - Un resum en la llengua en la que estigui redactat l'article
    - Un resum (Summary o Abstract) redactat en llengua anglesa
- Seguidament s'inclourà el contingut de l'article
- El format del text serà el següent: Tipus de lletra: Arial, tamany de lletra 10 punts, alineació Justificada, No s'utilitzarà sangria a l'inicio de cada paràgraf.
- Si s'utilitzen fotos, esquemes, taules o altres elements gràfics s'inclouran en el mateix texte en forma centrada i sense text en els seus laterals. La seva amplada màxima no sobrepassarà dels 12 cm i la l'alçada no sobrepassarà els 19 cm.
- Les cites o notes bibliogràfiques es situaran a peu de pàgina
- Al final del article es situaran les referències bibliogràfiques (BIBLIOGRAFIA) les quals hauran d'ajustar-se al següent model:

Llibres o articles:
Cognoms de l'autor, inicials del nom. (Any). "Títol del llibre o Títol de l'article". Ciutat: Editorial. Págs.

Exemple
Wolf, R.M. (1998). "Evaluación y su importancia educativa*".* Barcelona: Ed. Planeta. Págs 479-499

Revistes: cognoms de l'autor, inicials del nom. (Any). "Títol de l'article". *Nom de la Revista.*, número o volum i (número), Ciutat. Pàgines que compren l'article en la revista.
Exemple:
Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

Capítols de llibres:
*De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

Ponències i comunicacions:
*Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos.* Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".
També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....
Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF.
* Nom complet del Centre
* Persona de Contacte (per a centres)
* Direcció Postal

Còdic Postal..... Ciutat..... País.....
Telèfon o telèfons de contacte.....
Fax.....
Correu electrònic.....

Formes de Pagament
1ª Domicialiació bancària. Indiqui
Entitat..... Oficina..... DC.....
Nº Compte.....
2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....
3º.- Transferència a (aquí posar el número del compte que digui el Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.
Un sol número 6 euros.
S'accepta l'intercanvi amb les revistes que ho solicitin.