

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL



Taller de Autonomía Personal, Cuidados y Tareas Domésticas
DESEADA CANO CEBALLOS

La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con
necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

Reflexiones acerca del informe PISA 2009
JUAN DAVID CASTELLÓN FUENTES

El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades
MARIA TERESA DIAZ MILLÁN

El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural
NATALIA PLIEGO PRENDA

Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente
NATALIA PLIEGO PRENDA y MARÍA VALERO DÍAZ

Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como
lengua extranjera
ANGELAMARIA SILIBERTI

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

Número 8 – abril de 2011

Revista cuatrimestral

HEKADEMOS. Revista Educativa Digital.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2011

Edita: AFOE
Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo
Apartado de Correos 13.447
C.P.:41080 –SEVILLA (ESPAÑA)
info@hekademos.com
Telf: 954 948 690 / 954 360 873

Fecha de edición: abril de 2011

ISSN: 1989 – 3558

www.hekademos.com



Director de la Revista

Antonio H. Martín Padilla

Comité editorial

Alicia Jaén Martínez
Laura Molina García
Antonio H. Martín Padilla

Comité científico

Javier Gil Flores
(Universidad de Sevilla)

Víctor Álvarez Rojo
(Universidad de Sevilla)

M^a Teresa Padilla Carmona
(Universidad de Sevilla)

Gregorio Rodríguez Gómez
(Universidad de Cádiz)

Daniel González González
(Universidad de Granada)

Rakel del Frago Arbizu
(Universidad del País Vasco)

Inmaculada Asensio Muñoz
(Universidad Complutense)

Juan Jesús Torres Gordillo
(Universidad de Sevilla)

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito por lo que queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista propietaria de los derechos de autor.

Presentación



Con la misma ilusión que cuando comenzamos esta andadura hace ya más de tres años publicamos el octavo número de nuestra revista. Todas las personas que conformamos y representamos el espíritu de aquel proyecto (Comité Científico y Comité Editorial), hoy convertido en una realidad viva y patente, queremos agradecer las muestras de apoyo y

reconocimiento que nuestros lectores y lectoras nos hacen llegar de manera casi constante. Por supuesto, este agradecimiento debe hacerse extensivo a las autoras y autores que cada cuatrimestre nos remiten sus experiencias, investigaciones y trabajos teóricos, colaborando así con la creación y el desarrollo de conocimiento en nuestra profesión, sin cuya participación nuestro trabajo no tendría sentido.

Como es habitual encontrará una serie de artículos relacionados directamente con la educación y la docencia muy útiles en nuestra práctica diaria. En este número podemos disfrutar de una experiencia de coeducación llevada a cabo en un centro de Educación Secundaria, un artículo que aborda cada uno de los aspectos que constituyen tanto la evaluación, una reflexión sobre los resultados que el Informe PISA arrojan sobre el sistema educativo de nuestro país, un trabajo práctico sobre la resolución de conflictos, un artículo sobre el aprendizaje cooperativo, un trabajo que analiza la realidad social que estamos viviendo respecto al incremento de alumnos inmigrantes en el aula y, por último un artículo sobre el modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

El próximo número será publicado en el mes de agosto de 2011 por lo que la Dirección ha establecido el día 31 de julio como la fecha tope para la recepción de trabajos. Le recordamos que todo trabajo presentado debe cumplir exhaustivamente las [Normas de publicación](#) que puede descargarse en esta web.

Sevilla 30 de abril de 2011

Índice

Taller de Autonomía Personal, Cuidados y Tareas Domésticas.....	5
DESEADA CANO CEBALLOS	
La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE.....	19
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE	
Reflexiones acerca del informe PISA 2009.....	33
JUAN DAVID CASTELLÓN FUENTES	
El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades.....	47
MARIA TERESA DIAZ MILLÁN	
El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural.....	63
NATALIA PLIEGO PRENDA	
Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente.....	77
NATALIA PLIEGO PRENDA y MARÍA VALERO DÍAZ	
Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera.....	91
ANGELAMARIA SILIBERTI	

Taller de Autonomía Personal, Cuidados y Tareas Domésticas Personal Empowerment, Care and Housework Workshop.

DESEADA CANO CEBALLOS

RESUMEN

En las siguientes líneas se explicará una experiencia de coeducación desarrollada en un instituto de secundaria, a partir de un taller que tenía como objetivo promover y potenciar la educación de niños y niñas como personas, educando y compensando las deficiencias en la socialización que nos encasilla a mujeres y hombres en roles, conductas y valores “masculinos” y “femeninos”. Para alcanzar dicho objetivo y planificar las distintas intervenciones que se desarrollarían en cursos sucesivos, se partiría del conocimiento, habilidades, actitudes e ideas previas del alumnado y sus familias. La información obtenida de la experiencia revelará datos relevantes sobre las actitudes estereotipadas todavía existentes en distintas generaciones y la necesidad de intervenir para fomentar la corresponsabilidad e igualdad entre hombres y mujeres.

Palabras claves: educación, principios de educación, política de la educación, coeducación, enseñanza y formación, actividades escolares, práctica pedagógica.

ABSTRACT

In the following lines explain the coeducational experience developed in a secondary school, from a workshop which aimed to promote and enhance the education of children as people, educating and compensating for deficiencies in socialization pigeonholed us women and men in roles, behaviors and values "male" and "feminine." To achieve this objective and to plan the various interventions that would be developed in successive courses, would be based on knowledge, skills, attitudes and preconceptions of students and their families. The information gained from the experience reveal relevant data on stereotyped attitudes still exist in different generations and the need to intervene to promote responsibility and equality between men and women.

Keywords: education, principles of education, educational policy, coeducation, leaching and training, school activities, teaching practice

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres en su artículo 23 prescribe que “el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”. Para ello en el artículo 24 nombra entre las actuaciones que la Administraciones educativas pueden desarrollar:

- “La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres...”
- “La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres”

Asimismo, LEY 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, en su artículo 11 establece la coeducación como acción y medida principal para la prevención de la violencia en el ámbito educativo.

En este sentido, la LOE ya planteaba como uno de los principios en que se inspira el sistema educativo español, la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de oportunidades que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Es en este contexto legislativo, donde se sitúa el Taller de Autonomía Personal, Cuidados y Tareas Domésticas, que se desarrolló en el Instituto de Secundaria Alixar, ubicado en Castilleja de la Cuesta, como resultado de la colaboración entre la responsable de Coeducación del Centro y la Técnica en Información y Animación del Centro Municipal de Información a la Mujer del municipio.

Con el objeto de que la experiencia se convirtiese en un punto de partida para el cambio de actitudes y reducción de estereotipos y hábitos sexistas, se pensó que se debía partir del conocimiento y análisis de las ideas previas y de la situación real del alumnado y sus familias, en cuanto a:

- Sus modelos de masculinidad y feminidad.
- Las desigualdades existentes en función del género en el reparto de las tareas domésticas y de cuidado.

- El uso y distribución de los tiempos de ocio y trabajo según la asignación de roles a uno y otro sexo.

Dicho análisis habría de servir de punto de partida para dar a conocer y analizar con el alumnado y con sus familias, otros modelos de masculinidad y feminidad que garanticen el respeto y la igualdad entre las personas, alejados del estereotipo tradicional.

La experiencia se inició en el ámbito de las tareas domésticas y autonomía personal, con un grupo de primero, como muestra de la población de primero.

DESARROLLO DEL TALLER

El taller se desarrollo en tres sesiones de una hora que coincidían con la hora de tutoría. En cada una de ellas se desarrollaron distintas actividades, las cuales se diseñaron a partir de las ideas obtenidas del libro Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía de la vida cotidiana (Solsana, Tomé, Subías, Pruna y de Miguel, 2007).

- **Primera sesión:** el objetivo de esta primera sesión era evaluar las actitudes iniciales del alumnado, respecto al reparto equitativo de las tareas domésticas entre los sexos, y evaluar lo que creen que saben sobre las habilidades o destrezas de determinadas tareas domésticas.
 - *Actividad 1:* cuestionario inicial anónimo, que se dirigía a los alumnos y las alumnas, sobre el reparto equitativo de las tareas domésticas y posterior debate.
 - *Actividad 2:* cuestionario anónimo al alumnado sobre saberes domésticos, con su puesta en común (cada uno/a lee al azar lo que ha escrito otro compañero/a). La intención era que los alumnos y alumnas reflexionaran sobre sus habilidades para desarrollar determinadas tareas domésticas y de cuidado.
 - *Actividad 3:* encuesta a las familias. Se elaboró una encuesta con el objetivo de detectar discriminaciones y estereotipos sexistas en las familias del alumnado. Se entregó un par a cada alumno/a, para que le pidieran a su padre y a su madre o tutor/a que la rellenaran.

- **Segunda y tercera sesión:** los objetivos de estas sesiones fueron que los chicos y las chicas generalizasen y contrastasen lo aprendido en el ámbito familiar, que dialogasen sobre la necesidad de la corresponsabilidad para que las cosas funcionen mejor, que aprendieran a detectar los estados de ánimo de los miembros del núcleo familiar para que puedan ayudarles cuando están preocupadas o tristes y fueran conscientes de la importancia de desarrollar las habilidades necesarias para la resolución de conflictos en el ámbito familiar.

- *Actividad 1:* juego de simulación. En grupos de tres o cuatro personas, constituidos por chicos y chicas, tenían que imaginar que todas las personas del grupo eran integrantes de una misma familia (con edades comprendidas entre 10 y 18 años), excepto uno/a que sería muy pequeño/a. Se les explicó que su padre y su madre tenían que ausentarse de casa durante cuatro días por motivos familiares y tendrían que quedarse solos en casa.

La tarea consistía en hacer una lista de las tareas necesarias para que la casa funcionase mientras la madre y el padre estuviesen fuera. Se les aclaró que tenían que hacer referencia tanto a los aspectos relacionados con el cuidado instrumental - comprar, cocinar, limpiar...- como a las que tuviesen que ver con las necesidades afectivas de los miembros de una familia o con sus problemas de relación. Una vez confeccionada las listas se realizaría una puesta en común.

- *Actividad 2:* cuestionario sobre tareas doméstica y puesta en común. Con el cuestionario se pretendía hacer un recorrido por las diferentes tareas del hogar y las personas que se suelen hacer cargo de ellas, como una forma de visibilizar esta labor y de motivar a los niños y niñas a su implicación, llegando a una alternativa “ideal”.

A continuación relacionamos los cuestionarios nombrados.

Cuestionarios utilizados en el desarrollo del taller

1. CUESTIONARIO INICIAL

(Obtenido de Solsana, Tomé, Subías, Pruna y de Miguel, 2007, página 49).

Preguntas	De acuerdo	En desacuerdo
Las tareas domésticas tienen que hacerlas fundamentalmente las mujeres.		
Cuando las mujeres trabajan fuera de casa, las tareas domésticas tienen que repartirse entre los miembros de la familia.		
Los chicos y las chicas tienen que aprender por igual a hacer, y compartir, las tareas domésticas.		
Las chicas heredan de sus madres las habilidades para hacer las tareas domésticas.		
En la escuela se puede aprender a hacer las tareas domésticas.		
Si un chico hace las tareas domésticas podemos decirle que es un “marica”.		
El cuidado de los hijos y de las hijas es cosa de las madres.		
Los hombres y los chicos no hacen tantas tareas domésticas porque no saben hacerlas.		
Las mujeres nacen con una habilidad especial para hacer las tareas domésticas.		

2. CUESTIONARIO SOBRE SABERES DOMÉSTICOS

PREGUNTAS	RESPUESTAS (según baremo)			
	1	2	3	4
¿Podrías explicar qué hay que hacer para preparar un plato en la cocina?				
¿Sabrías explicar cómo se pone una lavadora?				
¿Cómo se hace la limpieza de una habitación?				
Para planchar una pieza de ropa hay que...				
Si tengo que ir a comprar la comida de casa...				
Si alguna persona de casa se encuentra mal, tengo que cuidar de ella...				
Si en casa alguien está triste o tiene problemas, hay que...				

Baremo: 1. No sé nada; 2. Sé un poco; 3. Lo sé hacer bien; 4. Podría explicárselo a un amigo/a

3. CUESTIONARIO SOBRE REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS

Tarea	Persona que realiza la tarea				
	Madre	Padre	Ambos	Otras personas	Nadie
Cocinar					
Ir a la compra					
Barrer					
Planchar					
Hacer arreglos en la casa					
Lavar					
Llevar el coche al taller					
Conducir					
Leer					
Ayudar a los hijos/as con las tareas					
Dar el biberón					
Comprar la ropa de los hijos/as					
Jugar con los hijos/as					
Llevar a los hijos/as al colegio					
Llevar a los hijos/as al médico/a					
Cambiar los pañales					
Asistir a reuniones con maestros/as					

4. ENCUESTA PARA PADRES Y MADRES

1. ¿Trabaja fuera de casa?	SI		NO	
2. ¿Su pareja trabaja fuera de casa?	SI		NO	
3. ¿Cree que hoy día la mujer tiene los mismos derechos que el hombre?	IGUALES		MÁS	MENOS
4. ¿Es frecuente que en su casa su hijo/a oiga expresiones parecidas a esta? "Las niñas no hacen eso porque son cosas de niños" o al contrario.				
5. ¿Le riñe a su hija/o cuando hace cosas que Vd. cree que son propias del otro sexo?				
6. ¿Cree que a la hora de asistir a los mismo lugares con los amigos / as, tienen la misma libertad los hijos que las hijas?				
7. ¿Cree que hoy día la mujer puede acceder a cualquier puesto de trabajo?				
8. ¿Existen aún profesiones que son de la parcela exclusiva del hombre o de la mujer?				
9. ¿Valora Vd. el trabajo doméstico como un trabajo más?				
10. ¿Fomenta en su hijo actitudes de colaboración en las tareas domésticas? ¿Y en su hija?				

11. De las siguientes tareas señale con una X quién las realiza:

TAREAS	Padre	Madre	Ambos
Hacer arreglos en la casa			
Conducir			
Barrer			
Llevar el coche al taller			
Planchar			
Leer			
Ayudar a los hijos / as con las tareas			
Cocinar			
Ir a la compra			
Lavar			
Llevar a los hijos / as al médico/a			
Comprar la ropa de los hijos / as			
Jugar con los hijos / as			
Dar el biberón			
Cambiar los pañales			
Llevar a los hijos / as al colegio			
Asistir a reuniones con maestros / as			

12. ¿Quién cree que tiene más libertad de horarios? Subraye la respuesta:

13. ¿Cree que el hombre está menos capacitado que la mujer para los trabajos domésticos?

14. Cuando compra juguetes a su hijo/a ¿piensa y elige aquellos que cree que son propios de su sexo?

15. ¿Considera frecuente que los padres y las madres recriminen a los hijos/ as por las siguientes acciones? Coloque la respuesta en cada línea.

Acciones	SI	NO
Jugar los niños con muñecas		
Jugar las niñas con camiones, coches, etc.		
Jugar las niñas al fútbol		
Coser los niños		

16. Valore la repetición de las siguientes frases:

	Frecuente	No frecuente
Los niños no lloran, eso lo hacen las mujeres		
Los niños no juegan con muñecas		
Las niñas no dicen palabras feas		
Los niños no friegan, ni barren		
Las niñas no juegan con juguetes de niños		
Los niños tienen que ser valientes		

17. ¿Cree que los padres y las madres consideran maduros a los hijos antes que a las hijas?

18. ¿Cree que el hombre en general comparte con la mujer el trabajo doméstico y los problemas derivados de la educación de los hijos / as?

RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES

Cuestionario inicial

A esta actividad asistieron 15 chicos y 7 chicas y se obtuvieron los siguientes resultados:

- Con la primera idea “Las labores domésticas tienen que hacerlas preferentemente las mujeres” todas las chicas y los chicos se mostraron en desacuerdo, menos un chico, que se mostró de acuerdo con la idea.
- Con la segunda idea “Cuando las mujeres trabajan fuera de casa, las tareas domésticas tienen que repartirse entre los miembros de la familia”, todos los chicos y las chicas se mostraron de acuerdo.
- La tercera idea “Los chicos y las chicas tiene que aprender por igual a hacer y compartir las tareas domésticas”, todos/as se mostraron de acuerdo.
- En la cuarta idea “Las chicas heredan de sus madres las habilidades para hacer las tareas domésticas”, 4 chicos y 2 chicas estaban de acuerdo, estaban convencidas.
- En la quinta idea “En la escuela se puede aprender a hacer las tareas domésticas”, las respuestas de la mayoría de los chicos y más de la mitad de las chicas estuvieron en desacuerdo con la misma.
- El 100% de los chicos y de las chicas se mostraron en desacuerdo con la idea “Si un chico hace las tareas domésticas podemos decirle que es un marica”.
- En relación a la séptima idea “Los hombres y los chicos no hacen tantas tareas domésticas porque no saben hacerlas”, más del 50% de las chicas se mostraron de acuerdo y solo tres chicas se mostraron en desacuerdo. Mientras que 10 chicos (el 66,6 %) se mostraron en desacuerdo y solo 5 chicos estaban de acuerdo con esta idea.
- Con la octava idea “El cuidado de los hijos y de las hijas es cosa de las madres”, 20 personas estaban en desacuerdo, pero 2 chicos sí se mostraron de acuerdo.

Valoración: podemos decir que los chicos y las chicas piensan mayoritariamente que las tareas domésticas y los cuidados son responsabilidad de ambos sexos pero todavía algunas chicas y chicos (4 chicos y 2 chicas) piensan que las mujeres están más capacitadas por herencia.

Cuestionario sobre Saberes Domésticos

A esta sesión asistieron 15 chicos y 7 chicas y se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la primera cuestión, cuando se les pregunta si sabrían preparar algún plato en la cocina, habría que destacar que el porcentaje de chicos y chicas que no sabían nada o poco, es prácticamente el mismo (algo más del 50%). Sin embargo, había dos chicas que podrían enseñárselo a un amigo.
- Con respecto a cómo se pone una lavadora, más del 50% no sabía nada o muy poco, pero solo una chica no sabía nada. Destacar que hay dos chicas que podrían explicárselo a un amigo/a. Por tanto, el porcentaje de chicas que sabían hacerlo muy bien era mayor que el de chicos.
- Con respecto a cómo se hace la limpieza de una habitación, el 100% de las chicas sabían hacerlo y podrían enseñar a un amigo/a y casi el 100% de los chicos también.
- El porcentaje de los chicos y chicas que sabían hacerlo bien y podrían enseñárselo a un amigo es el mismo.
- Destacar que cinco chicas sí sabían planchar una pieza de ropa y que cinco chicos afirmaron saber hacerlo, frente a 10 que no sabían nada o sabían muy poco.
- Respecto al hecho de ir a comprar la comida, todos y todas sabían hacer la compra y podrían explicárselo a un amigo/a, menos un chico que no sabía.
- Respecto al “cuidado” nos sorprendió positivamente que tanto los chicos como las chicas sabrían cuidar a otras personas (9 chicos de los 15) e incluso cinco de ellos podrían explicárselo a un amigo. Sólo un chico decía que “sabe poco”.
- En cuanto a las emociones, destacar que un alto porcentaje de chicos y chicas se preocuparían si en casa alguien tuviese problemas o estuviese triste y serían capaces de animarles y ayudarles, destacando el alto porcentaje de chicas (5 de 7) que podrían explicarle a un amigo/a cómo hacerlo.

Valoración: se puede comprobar que en el ámbito doméstico, los chicos y chicas decían tener más conocimientos y disposición en relación a los quehaceres más personales (hacer o arreglar la habitación y realizar las compras) que a las tareas propiamente domésticas (poner la lavadora...), ámbito en el que la mayoría decían que no sabía.

Destacar que los chicos se interesaban y/o sabían más de cocina, mientras que las chicas sabían más sobre la plancha. Por otro lado, sorprendió muy positivamente las habilidades y conocimientos que parecían tener los chicos en el terreno de los cuidados y atenciones a personas que lo necesiten. Parecía haber un gran desarrollo afectivo y emocional relacionado con el cuidado y la atención por los otros.

Juego de simulación

En esta actividad se observaron una serie de aspectos que especificamos a continuación:

- En cuanto a la Autonomía Personal en el hogar destacar que “cocinar” lo nombraron 5 de los 5 grupos que se formaron; “ir a la compra” 4 grupos y “poner la lavadora” fue nombrado también por 4 grupos.
- Pero sin embargo, las tareas de “fregar”, “tender” y “quitar o poner la mesa” sólo es nombrada por 1 o 2 grupos.
- En cuanto a los Cuidados, destacar que todos los grupos se volcaron en la atención y cuidado del menor: llevarlo al colegio o guardería, cambiarle los pañales, llevarle al parque o jugar con él, etc. También 4 grupos mencionaron la tarea de “dar de comer” al menor.
- En relación a la Resolución de Conflictos solo un grupo ha hecho mención a ella.

Valoración: En esta tarea se volvió a poner de manifiesto que los chicos y chicas manifestaban menos conocimientos y habilidades por las tareas de limpieza y orden de la casa, y más interés y/o conocimiento por los aspectos de cuidado personal y del otro. La resolución de conflictos no parecía ser para ellos un elemento importante de la convivencia.

Cuestionario sobre el reparto de las tareas domésticas.

La corresponsabilidad en cuanto a la educación de los/as hijos/as, en la mayoría de las respuestas dadas por los chicos y las chicas fue de “ambos”, o de la madre, en todo caso. Resaltar o destacar que la asistencia a reuniones con maestros/as en ningún caso la realizaba sólo el padre.

En cuanto la corresponsabilidad en las tareas domésticas “cocinar” e “ir a la compra” eran realizadas por ambos o por la madre. En ningún caso eran realizadas sólo por el

padre, según las respuestas dadas por las chicas, y en un solo caso, era del padre, según los chicos.

Destacar que tanto “cocinar” como “ir a la compra” eran tareas compartidas por ambos, mientras que las tareas de “limpieza, lavado y planchado” eran realizadas mayoritariamente por la mujer. En el caso de la “plancha” el 100% de las chicas decían que era una tarea realizada por las madres.

La tarea de “conducir” la realizaba el padre o ambos, pero solo en un caso, era la madre sola la que conducía en el núcleo familiar, según un chico. Sin embargo, en relación a “llevar el coche al taller”, las chicas decían hacerlo los padres en un 100% de los casos, y los chicos también nombraron a los padres casi en un 62%.

Habría que puntualizar que presumimos que el caso que siempre nombra al padre como la persona que únicamente realiza la tarea, sea de un chico que vive sólo con su padre.

Valoración: Se observó cierta corresponsabilidad en las tareas domésticas en general, aunque las tareas propias del hogar seguían siendo más de las madres, mientras que las establecidas como propiamente masculinas (arreglos en casa, conducir y llevar el coche al taller) seguían siendo de los padres. También se pudo hablar de corresponsabilidad en las tareas de cuidado y de educación de los hijos y de las hijas. Se puede decir, que aunque los estereotipos todavía estaban presentes, se denotaba una mayor participación de los hombres que lo que venía siendo normal en décadas anteriores.

Encuesta para padres y madres.

De los resultados de la encuesta pasada a las madres y padres del alumnado del grupo de primero, se detectaron discriminaciones y estereotipos sexistas, principalmente, en los siguientes aspectos:

- El reparto del trabajo doméstico (lavar, planchar, fregar, barrer...), que era casi exclusivo de ellas, al igual que los cuidados.
- La implicación familiar en la educación de los hijos e hijas, la compra de juguetes y en cuanto a los roles que se le asignaban a los chicos y a las chicas a la hora de jugar.

- Los mensajes implícitos estaban muy estereotipados. Los padres siguen diciéndose frecuentemente frases como “los niños no juegan con muñecas” o “los niños tienen que ser valientes”, mientras que las madres utilizan con frecuencia “las niñas no dicen palabras feas” y coinciden con los padres en “los niños tienen que ser valientes”.
- En cuanto al tratamiento dirigido a los niños y a las niñas sobre la actitud que es propia de un chico o una chica.

En general, se puede decir que había un reconocimiento de casi un 50% por parte de las mujeres y de los hombres de que las tareas domésticas y la educación de los hijos/as corresponden a ambos. Aunque el número de tareas que desarrollaban las madres era significativamente mayor que la que realizaban los padres, en lo relacionado con las tareas puramente domésticas (planchar, barrer, lavar...), las atenciones y cuidados de los hijos/as.

Padres y madres reconocían que los primeros se implicaban bastante en la cocina y se estaban implicando más en “dar el biberón” o “ayudar en las tareas de los hijos/as”. Por otro lado, Habría que destacar que el reconocimiento del hábito lector en la mujer por parte del propio hombre. O leían ambos o la que leía en casa era la mujer.

En lo referente a las profesiones, aunque tanto hombres como mujeres reconocían, mayoritariamente, que la mujer puede acceder a cualquier tipo de trabajo, consideraban, también mayoritariamente, que existen profesiones exclusivas del hombre y de la mujer. Al parecer, consideraban que las tareas propias y establecidas socialmente como masculinas las siguen haciendo ellos.

Valoración: En las ideas y pautas educativas de los padres existían estereotipos y actitudes sexistas, tanto por parte de padres como de madres. Pero se detectó una mayor implicación de los padres en las tareas de cuidado de los hijos e hijas y del hogar y la mayor participación de estos es en la cocina. Este aumento de participación, quizás se pueda explicar, por el gran reconocimiento social que en los últimos años está teniendo el arte de cocinar, donde destacan popularmente grandes profesionales masculinos. Sin embargo, parece que las tareas propias y establecidas socialmente como masculinas, las siguen haciendo ellos.

CONCLUSIONES

En el taller que se ha explicado se observó la existencia una línea conductora en los resultados obtenidos y analizados en todas las actividades realizadas, de la cual se pudieron abstraer dos ideas generales:

- La corresponsabilidad en el tema de los cuidados parecía empezar a estar bastante presente en la cotidianidad, por parte de ambos sexos. Esto lo demostraba tanto las respuestas dadas por los padres y madres al cuestionario como por las habilidades y conocimientos que explicitaron los/as adolescentes. De hecho, los resultados de los cuestionarios dirigidos al alumnado guardaron bastante relación con la información recogida en el cuestionario de las familias.
- La corresponsabilidad en las tareas domésticas seguía estando estereotipada, aunque se observaron avances en relación a épocas anteriores. Esto correlacionaba con los mensajes implícitos que los alumnos y alumnas recibían en el hogar y con las expectativas y demandas de los adultos, que seguían teniendo un matiz sexista.

A partir de dichas ideas, se propusieron las siguientes estrategias:

- Seguir trabajando sobre los resultados en cursos posteriores para modificar las actitudes discriminatorias por razón de sexo detectadas, haciéndolo extensible a los demás grupos del mismo nivel.
- Ampliar la población de muestra para el próximo curso y trabajar durante más sesiones.
- Informar al AMPA y a la comunidad educativa para organizar actividades coeducativas que impliquen a todos sus miembros, tales como: talleres de tareas domésticas: cocina, planchado, costura, etc.; y charlas sobre cuidado y afectividad, entre otros.
- Incluir estas propuestas en el Proyecto Educativo de Centro

Para concluir, se destaca la importancia de seguir trabajando y educando en igualdad al alumnado en los centros educativos y de trabajar también con sus familias y su entorno social, bajo la convicción de que en la educación en valores en general, y en los valores de igualdad entre hombres y mujeres en particular, resultan una cuestión fundamental los modelos de padre y de madre que el chico o la chica encuentre en su familia, así como los roles sociales asociados a hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Solsana, N.; Tomé, A.; Subías,R; Pruna, J.; de Miguel, X. (2007): Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía de la vida cotidiana. Consejería de Educación – Junta de Andalucía. Colección Plan de Igualdad, nº3. Ediciones Octaedro.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/5/ 2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE 23/3/2007).
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. (BOE 13/2/2008).

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

DESEADA CANO CEBALLOS

- Licenciada en Psicopedagogía
- Diplomada en Magisterio
- Profesora sustituta interina de la especialidad Intervención Sociocomunitaria,

La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE

Psychology assessment and the opinion of school for students with specific educational support needs under the LOE

RAIMUNDO CASTAÑO CALLE.

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

El artículo presentado a continuación bajo el título de "la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE" se estructura en dos partes claramente relacionadas entre sí, que permiten la visión de éste tema desde una perspectiva global. Consultado el marco legislativo desarrollado por la Administración Central, el artículo aborda cada uno de los aspectos que constituyen tanto la evaluación psicopedagógica como el dictamen de escolarización. La evaluación psicopedagógica es un proceso de interacción que se produce entre la situación actual del alumno en orden al desarrollo de sus capacidades (cognitivas, psicomotrices, de interacción social,...) y su contexto educativo (especialmente escolar). De este modo puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el alumno y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones entre ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno. Además, es un proceso constante de obtención de datos y de valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza que, al ser evaluada en sus resultados, dan lugar a un nuevo ciclo de obtención de nuevos datos, más valoración, seguidos de modificaciones de la enseñanza... hasta ajustar bien la respuesta educativa al problema y lograr optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno. Desde una perspectiva actual, la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización incluye a todos los actores que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje: el alumnado, el profesorado, el centro educativo, la familia y el entorno social.

Palabras clave: evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización, proceso de enseñanza-aprendizaje, respuesta educativa, servicios de orientación educativa, informe psicopedagógico, contexto escolar, contexto familiar, contexto social.

ABSTRACT

The article presented below under the title "psychology assessment and the opinion of school for students with specific educational support needs under the LOE" is divided into two clearly related to each other, allowing the vision of this issue from a global perspective. Consulted the legislative framework developed by the Central Government, the article discusses each of the aspects that are both educational psychology assessment and the opinion of schooling. Psychoeducational assessment is a process of interaction that occurs between the current situation of the student in order to develop their skills (cognitive, psychomotor, social interaction,...) and educational context (especially school). Thus we can say that this process requires a first phase which collects information on students and their context and a second phase in which this information was assessed and interpreted we are to understand the interactions between the two and their consequences on learning and student development. It is also a non going process of data collection and assessment followed by changes in teaching, to be assessed on their results, leading to a new cycle of new data, more evaluation, followed by changes in education to fit well the educational response to the problem and manage to optimize the development process and student learning. From a current perspective, psychology assessment includes all the actors are immersed in the teaching-learning process: students, faculty, school, family and social environment.

Keywords: Psychoeducational assessment, opinion of school, teaching-learning process, educational response, educational guidance services, psychoeducational report, school context, family context, social context.

INTRODUCCIÓN

Tal y como se recoge en el artículo 157.h de la Ley Orgánica de Educación (LOE), corresponde a las administraciones educativas proveer los recursos necesarios tales como la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional al objeto de mejorar los aprendizajes y el apoyo al profesorado.

Además, en el Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que regula la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, se establecen, también, los principios generales referidos a dicho alumnado y se determina que, de acuerdo con la disposición final primera, el Ministerio de Educación ordenará para el ámbito de su competencia la atención al alumnado mencionado y desarrollará los aspectos referidos a la evaluación psicopedagógica.

El artículo ocho establece que será el Ministerio de Educación el encargado de ordenar, para el ámbito de su competencia, la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recogiendo todos los aspectos que permitan la atención integral a los alumnos que presentan:

- a) necesidades educativas especiales,
- b) dificultades específicas de aprendizaje,
- c) altas capacidades intelectuales,
- d) incorporación tardía al sistema educativo español.

Desarrollará también los aspectos que se refieran a la evaluación psicopedagógica de los alumnos antes citados.

Por otra parte, la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, señala en su artículo 4 que para llevar a cabo la detección temprana y la atención educativa de los alumnos con necesidad

de apoyo educativo, el profesorado realizará una evaluación inicial al alumnado escolarizado en el centro, cuyos resultados van a permitir la detección de sus necesidades de apoyo educativo y van a servir como referencia para adoptar las decisiones sobre su atención educativa y realizar la posterior evaluación psicopedagógica cuando sea necesario.

Dicha evaluación será realizada por los servicios de orientación educativa con el fin de:

- a) Detectar de forma temprana las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.
- b) Establecer su adecuada escolarización.
- c) Seguir y apoyar su proceso educativo.
- d) Asesorar y apoyar técnica y pedagógicamente al profesorado.
- e) Orientar y el apoyar a las familias a fin de favorecer el desarrollo de sus hijos.

La identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado escolarizado, así como la determinación de los recursos y de las medidas complementarias que se requieran para su atención, se realizarán de modo colegiado por el conjunto de profesores que atienden al alumno, coordinados por el tutor y con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa, que realizarán la evaluación psicopedagógica cuando se estime necesario.

En el artículo 8.2 de dicha orden se establece que las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en la educación básica e irán dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales que las necesiten. Requerirán una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración del profesorado que atiende al alumnado.

LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

Tal y como se señala en la web de ORIENTARED, la evaluación, dentro del ámbito educativo, debe ser considerada como un elemento más, de extraordinaria importancia, del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que, como todos los restantes, está al servicio del correcto desarrollo de este proceso. La evaluación se

concibe como un proceso que debe llevarse a cabo de manera continua y personalizada, y que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza de los mismos.

Por otra parte, también se apunta a que la evaluación psicopedagógica ha de servir para ayudar y orientar a los profesores en la toma de decisiones tendentes a diseñar la respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos.

Es a lo largo del capítulo IX, artículos 48 a 53, de la orden EDU/849/2010, en el que se expone el proceso de desarrollo de la evaluación psicopedagógica a través de los siguientes apartados:

- a) Definición.
- b) En qué situaciones habrá de llevarse a cabo.
- c) A quién compete su realización.
- d) Qué información debe recoger.
- e) Qué instrumentos, técnicas y procedimientos han de utilizarse.
- f) Cuál debe ser el contenido del informe psicopedagógico.

Definición.

La evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para:

- a) identificar las necesidades educativas de los alumnos que presentan o puedan presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y,
- b) para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social, emocional y la adquisición de las competencias básicas.

La evaluación debe contribuir también a:

- a) orientar y mejorar toda la comunidad educativa y las condiciones en las que se den las situaciones de aprendizaje individuales.
- b) Adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de todo el alumnado.

Además, la evaluación psicopedagógica deberá realizarse teniendo en cuenta la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto escolar y con la familia.

En qué situaciones se realizará la evaluación.

La evaluación psicopedagógica es un recurso de evaluación y de orientación puesto a disposición del alumnado y de sus familias a lo largo de toda su escolaridad, especialmente aplicado en la escolaridad inicial y previo a la transición de una etapa a otra.

La evaluación psicopedagógica se llevará a cabo para:

- a) determinar la necesidad de apoyo educativo que tiene el alumno que presenta necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales;
- b) tomar las decisiones relativas a su atención educativa y a su escolarización;
- c) determinar las medidas, recursos y apoyos específicos complementarios que los alumnos puedan necesitar;
- d) elaborar las adaptaciones curriculares significativas;
- e) realizar la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización;
- f) realizar las propuestas de adscripción a grupos específicos o de diversificación del currículo;
- g) incorporar a los jóvenes que presenten necesidades educativas especiales a un programa de cualificación profesional inicial; y para realizar su orientación educativa y profesional.
- h) En caso necesario, se realizará al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo, al que presente graves carencias de comunicación en lengua española o graves carencias en sus competencias o conocimientos básicos.

Competencia.

Corresponde a los servicios de orientación educativa llevar a cabo la evaluación psicopedagógica, siendo su responsable un profesor de la especialidad de orientación educativa de dichos servicios, quien contará, a su vez,

- a) con la participación del profesor tutor,
- b) del conjunto del profesorado que atiende al alumno,
- c) de la familia,
- d) de otros profesionales, si fuera el caso.

Qué información debe recoger la evaluación.

Reunirá información tanto del alumno como del contexto escolar, familiar y social que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

a) Del alumno:

- Características individuales,
- desarrollo personal y social,
- historia educativa y escolar,
- competencia curricular,
- estilo de aprendizaje y,
- necesidad específica de apoyo educativo.

En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales se habrán de recoger las condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo, reflejando, si los hubiere, los posibles desequilibrios entre los aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento y afectivo, emocional e intelectual.

b) Del contexto escolar:

- Análisis del proyecto educativo y de los aspectos de la organización y de la intervención educativa que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno,
- de las características de las relaciones que establece con los profesionales que lo atienden,
- con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información

facilitada por el profesorado y otros profesionales que intervengan en la atención integral del alumno.

c) *Del contexto familiar y social:*

- Características de la familia y de su entorno,
- expectativas de los padres,
- su cooperación con el centro y en el desarrollo del programa de atención educativa,
- su inclusión social y,
- los recursos socioculturales que puedan complementar el desarrollo del alumno, especificando aquellos en los que participa.

Procedimientos, técnicas e instrumentos para efectuar la evaluación.

Los profesionales encargados de llevar adelante la evaluación psicopedagógica utilizarán los instrumentos propios de las disciplinas implicadas, tales como:

- a) la observación sistemática,
- b) protocolos para la evaluación de las competencias curriculares,
- c) cuestionarios,
- d) entrevistas,
- e) revisión de los trabajos escolares,
- f) pruebas psicopedagógicas.
- g) Para obtener información adicional complementaria se realizará la evaluación psicopedagógica de carácter individual.

Contenido del informe psicopedagógico.

Se trata de un documento en el que de forma clara y completa se refleje:

- a) la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza,
- b) se concrete, si la tuviera, su necesidad específica de apoyo educativo,
- c) se oriente la propuesta organizativa y curricular del centro y para el alumno,
- d) se oriente el tipo de ayuda que pueda necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso.

El informe psicopedagógico incluirá, al menos, la síntesis de información del alumno relativa a los siguientes aspectos:

- a) *Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.*
- b) *Desarrollo general del alumno*, que incluirá aspectos físicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales.
- c) *Identificación de la necesidad de apoyo educativo*, en su caso, de discapacidad o de altas capacidades intelectuales y de otros aspectos como:
 - el nivel de competencia curricular,
 - ritmo y estilo de aprendizaje,
 - creatividad,
 - autoconcepto,
 - autocontrol,
 - autodeterminación,
 - actitud hacia la institución escolar,
 - desarrollo cultural.

Para los alumnos con altas capacidades intelectuales:

- se concretarán las áreas, los contenidos y el tipo de actividades que prefiere,
 - su habilidad para plantear y resolver problemas,
 - el tipo de metas que persigue,
 - sus intereses, motivaciones y expectativas.
- d) *Los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar*, entre los que se considerarán:
- características de la comunidad educativa,
 - aspectos del proyecto educativo y de las actuaciones que favorecen o limitan el desarrollo del alumno y la confianza en sí mismo,
 - su iniciativa personal,
 - autodeterminación,
 - creatividad,
 - el espíritu crítico,
 - la participación,
 - la planificación de las tareas,

- la toma de decisiones,
 - la asunción de responsabilidades,
 - los programas generales del centro en los que participa,
 - la organización de espacios,
 - los agrupamientos,
 - las condiciones espacio-temporales,
 - la interacción con profesores y alumnos en relaciones formales y no formales,
 - la incidencia de las condiciones de enseñanza y aprendizaje del aula,
 - las personas implicadas en la respuesta educativa,
 - los recursos,
 - la coordinación entre profesionales.
- e) La influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno:
- conocimiento y asunción de las necesidades de su hijo,
 - actitudes,
 - hábitos y pautas educativas,
 - expectativas,
 - autonomía del alumno en el entorno familiar,
 - interacción y comunicación familiar,
 - lugar que ocupa el alumno en la familia,
 - aficiones,
 - actividades en casa,
 - cooperación de la familia para favorecer y reforzar el plan de actuación.
- f) La previsión de las medidas organizativas y curriculares y de los recursos personales y materiales disponibles, o que razonablemente puedan ser incorporados, para la adecuada atención a la necesidad específica de apoyo educativo detectada.
- g) La orientaciones para la elaboración del plan de actuación, que contendrá, en su caso, el diseño y desarrollo de la adaptación curricular individual, para el máximo desarrollo de las capacidades del alumno y la mejora de su calidad de vida.

En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, se recogerá de forma explícita la propuesta para la flexibilización del periodo de escolarización, con las indicaciones para la elaboración de la adaptación curricular, en su caso.

EL DICTAMEN DE ESCOLARIZACION.

Aparece recogido y desarrollado en los artículos 54 y 55 de la Orden EDU/849/2010.

Dicho dictamen será necesario emitirlo tanto para escolarizar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales como para modificar la modalidad de escolarización.

Qué aspectos debe incluir el dictamen.

- a) Las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica referidas:
 - al desarrollo general del alumno,
 - a su nivel de competencia curricular,
 - a otras condiciones significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- b) Orientaciones sobre:
 - el plan de actuación,
 - sobre los aspectos organizativos y metodológicos que mejor satisfagan sus necesidades educativas,
 - sobre el tipo de apoyo personal y material necesario, teniendo en cuenta los recursos disponibles o que razonablemente puedan ser incorporados.
 - Las orientaciones incluirán indicaciones para la elaboración de las adaptaciones del currículo.

- c) La opinión de los padres o tutores legales en relación con la propuesta de escolarización.

- d) Una propuesta razonada de escolarización en función de:
 - las necesidades del alumno y,
 - de las características y posibilidades de los centros.

El dictamen incluirá el plazo de revisión de la propuesta de escolarización, que, por lo general, deberá ser inferior a la duración de una etapa.

CONFIDENCIALIDAD Y PROTECCION DE DATOS.

El profesorado y demás personal que, en el ejercicio de sus funciones, deban conocer:

- a) el contenido del informe de la evaluación psicopedagógica,
- b) el contenido del dictamen de escolarización,
- c) otros documentos contenidos en el expediente,

Deberán garantizar su confidencialidad, quedando sujetos al deber de sigilo, responsabilizando, de su guardia y custodia, a las unidades administrativas en las que se deposite el expediente.

En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad, estando sujeto a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal.

Los datos se utilizarán estrictamente:

- a) para la función docente,
- b) orientadora y
- c) planificadora,

no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso del alumno o de los padres o representantes legales en el caso de que aquéllos sean menores de edad o estén incapacitados.

CONCLUSION

En los centros educativos se acepta que la respuesta educativa que hay que ofrecer a todos los alumnos debe fundamentarse en el principio de atención a la diversidad, tal y como se recoge en la LOE, de ahí que la evaluación psicopedagógica y la orientación educativa sean dos aspectos con presencia en los centros.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal, sin olvidar que también debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto, la evaluación psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se ciñe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos.

La evaluación psicopedagógica es un elemento curricular más que entra en acción en el momento en que, tras haber realizado otras modalidades, se decide que es necesario recurrir a un grado mayor de especificidad que ayude a definir de forma precisa una posible adaptación curricular. Se trata, por lo tanto, de otro recurso del sistema educativo dirigido a estructurar la respuesta a la diversidad que presentan los alumnos en cuanto a capacidad, intereses, motivaciones...

Hoy, la evaluación psicopedagógica se basa en un enfoque ecológico (centrado en la interacción alumno/escuela) y contextual donde se evalúan aspectos no centrados en el déficit sino en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar su proceso de enseñanza.

Estas necesidades se basan en la interacción con su medio, para lo cual es necesario evaluar el contexto del aula, del centro y el sociofamiliar y las necesidades derivadas de la aplicación del Curriculum por lo que es preciso evaluar tanto el perfil del alumno como su nivel de competencia y de desarrollo general.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.*
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *BOE núm. 83 de 6 de abril de 2010.*
- Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. *BOE núm. 265, de 3 de noviembre de 2009.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELECTRÓNICAS

- Orientared. Recursos para la orientación en la red. Disponible en <http://www.orientared.com/evpspd.php>, consultado el 6-04-2011.

Reflexiones acerca del informe PISA 2009 Reflections related to PISA dossier 2009

JUAN DAVID CASTELLÓN FUENTES

RESUMEN

Un año más, los resultados del informe PISA vuelven a dejar en evidencia el sistema educativo español. Una mediocre posición en prácticamente todos los ámbitos demuestra que pese a que desde el último informe se ha subido algo, desde que comenzó el estudio se ha llegado a descender hasta en 12 puntos de media.

A la vista de los resultados y teniendo como referencia diversos artículos publicados en revistas y otros libros de educación, se realizará un ejercicio de reflexión para intentar indagar en el porqué de estos resultados cuando los relacionamos con temáticas tan recurrentes a día de hoy, como lo puede ser la sociedad en la educación, las reformas educativas o las desigualdades sociales y educativas. Todo ello para demostrar como todos esos factores tienen una relación directa con los resultados, proponiendo alternativas en los ámbitos que puedan necesitarlo o reforzando aquellos otros que vayan en el buen camino.

Por otro lado, el artículo se centra sobre los resultados de nuestra Comunidad, Andalucía ya que puede comprobarse que está a la cola de todas las demás. Parece que, de forma general, el funcionamiento de los centros no va todo lo bien que nos gustaría, y este hecho está produciendo un descenso en los niveles educativos de forma preocupante.

Palabras Clave: Enseñanza y formación, práctica pedagógica, estilo de enseñanza, sistema de enseñanza, sistema educativo, enseñanza general

ABSTRACT

One more year, the PISA results make clear once again the Spanish educational system. A poor position in all areas shows that the fact that since the last report has risen somewhat, since the beginning of the study has reached down 12 points on average.

In view of the results and with the reference number of articles published in magazines and other educational books, there will be a brainstorming exercise to try to investigate why these results are directly related to most recurring themes of today, like educational society, educational reforms and social and educational inequalities. All this to show how all these factors have a direct bearing on the results, suggesting alternatives in areas that may need or enhancing those that go in the right direction.

On the other hand, the article focuses on the results of our Community, Andalusia, which can be determined that is at the tail of all others. It seems that, in general, the performance of schools is not doing as well as we would like, and this is causing a decline in educational standards in disturbing way.

Keywords: Teaching and training, teaching practice, teaching style, system of education, education system, general education

INTRODUCCIÓN

Recientemente ha sido publicada la edición para el 2009 del informe PISA (Programme for International Student Assessment, o en español, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), y como viene ocurriendo estos últimos años, los resultados de los datos ha vuelto a generar un interesante debate acerca de la calidad de nuestro sistema educativo que, al igual que en evaluaciones anteriores, no sale demasiado bien parado al situarse por debajo de la media de los países de la OCDE.

Una gran parte de los análisis se centran en esta comparación entre países, para deducir a partir de algunas de las características de los modelos educativos de los países que se sitúan en la cabeza del ranking, recetas para mejorar el nuestro. Muchos de estos países bien situados, como Corea del Sur o Finlandia, tienen sistemas educativos que muestran algunos rasgos que no vendría mal importar, y que para nada indican que lo que estemos necesitando sea una vuelta a una escuela más tradicional. Por ejemplo, una mayor formación psico-pedagógica del profesorado, una menor exigencia de que el alumnado repita curso, una menor segregación en niveles según su rendimiento, un aprendizaje mucho más práctico y socio-constructivista, mucho apoyo a los alumnos y alumnas con dificultades, incluso por parte de sus compañeros más avanzados.

El problema radica en que las recetas válidas en un contexto pueden resultar ineficaces en otros, los cuales posiblemente puedan alcanzar los mismos resultados con otro tipo de medidas. Así, mientras que algunos de los países que ocupan posiciones elevadas del ranking, como Finlandia, tienen una escuela fundamentalmente pública, en otros como Corea del Sur la educación privada es mayoritaria.

La letra pequeña de los resultados del informe PISA, que suelen pasar desapercibidos al público general, suele ofrecer datos de gran interés. Como por ejemplo qué relación guardan las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lengua, matemáticas y ciencias con otros indicadores de ajuste personal, como la satisfacción vital o los problemas emocionales. Este último aspecto resulta de especial relevancia, si tenemos en cuenta que Corea del Sur muestra unos elevados índices de suicidios entre los estudiantes de primaria y secundaria, donde 13,5 de cada 100.000 surcoreanos se quitaron la vida en el pasado 2008 (Europapress, 2010), siendo las bajas calificaciones escolares una de las principales justificaciones. Ello no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que el

alumnado de este país asiático muestra unos elevados índices de competitividad y estrés, así como una gran infelicidad, con muchas horas dedicadas a las tareas escolares, y poco tiempo para dormir o jugar. Desde luego mejorar el rendimiento académico de nuestro alumnado es un objetivo muy loable para asegurar el avance social y tecnológico, pero ello no debe ser al coste de minar su salud y su equilibrio psicológico.

A lo largo de este artículo se irán abordando una serie de ámbitos en los distintos epígrafes con la intención de reflexionar y hacer reflexionar a los lectores de los ámbitos sobre los que nuestro sistema educativo debe de hacer especial hincapié para mejorar la calidad de la enseñanza e intentar que esta llegue al máximo número de estudiantes posibles. Y es que una escuela que cumpla bien su función educadora debe velar por una formación integral de las nuevas generaciones, y no sólo por conseguir escalar posiciones en el ranking PISA.

EL SISTEMA EDUCATIVO COMO PARTE DE LA ORGANIZACIÓN GLOBAL

Cuando hablamos del sistema educativo, lo asumimos en toda su complejidad, como mecanismo de socialización, considerando sus funciones educativas y no sólo las instructivas. Un estudio sociológico de la educación ha de consistir en el análisis del sistema educativo, especialmente la interacción con el resto del sistema social desde la cual habría que definir su estructura, roles y objetivos.

Como bien define Fernández Enguita (1998), las funciones sociales de la escuela están bien definidas, y se pueden resumir en las siguientes:

- Preparación para el trabajo.
- Formación de los ciudadanos.
- Integración en la sociedad civil.
- Meritocracia escolar y consenso social
- Y otras menos rimbombantes como la función de custodia o la función de nueva planta para ocultar el desempleo.

Una serie de funciones sociales que contribuyen a construir una sociedad basada en unos principios y transmitir la cultura acumulada del país o nación en la que se encuentra, ya que no debemos olvidar que la escuela es una institución social que se construye y se reconstruye en el seno de la historia y es el resultado de las dinámicas

e intereses que la mueven. No es precisamente casualidad que en Andalucía, donde un gran porcentaje de los puestos de trabajo dependen directa o indirectamente del campo, el nivel educativo haya obtenido uno de los peores resultados por Comunidades en el informe PISA 2009 en comparación con la media OCDE como se puede observar en el gráfico 1.

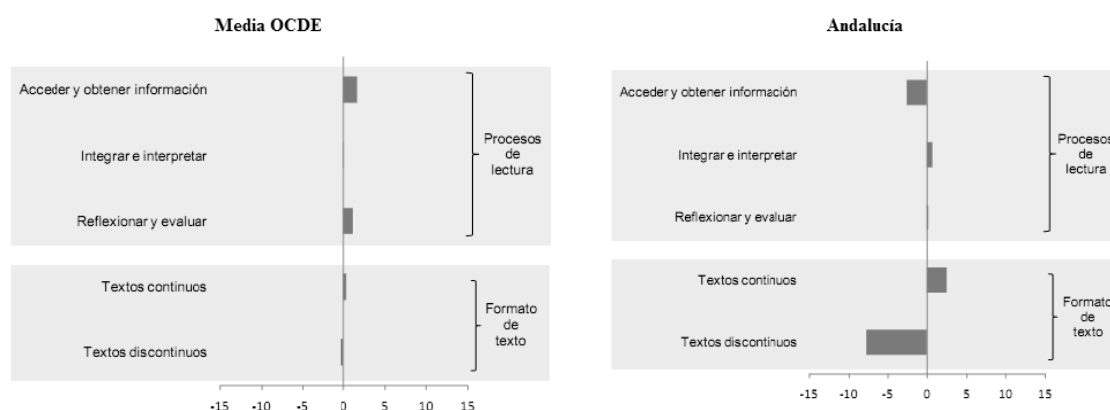


Gráfico 1. Resultados OCDE versus Comunidad de Andalucía

Una sociedad andaluza para la que el esfuerzo del trabajo no es comparable al esfuerzo por el estudio y donde todavía hay ambientes (especialmente rurales) donde los padres y madres no motivan a sus pequeños para estudiar, ya que la tipología de trabajo no requiere grandes conocimientos de lectura y escritura, de matemáticas o conocimientos científicos, incrementa el abandono escolar incluso prematuro y favorece resultados como estos.

Y es que ante el modelo clasificador y selectivo que impera, muy válido para dar alas al modelo globalizador de la sociedad del s. XXI donde cada región debe de especializarse en lo que realmente pueda explotar al máximo, parece ser que no hay cabida para una enseñanza comprensiva e integradora, ya que si de las escuelas de los centros andaluces saldrán los futuros “peones”, ¿para qué gastar tiempo, energías y dinero en intentar salvar de la ignorancia si el propio funcionamiento del sistema hará de criba para que los mejores trabajen en puestos cualificados y el resto, necesario en parte, continúe trabajando la tierra?

Según Fernández Palomares (2003), desde los organismos mundiales se insiste en que es prioritario potenciar la educación en las sociedades pobres para conseguir su desarrollo y la solución de sus problemas, y sin embargo a día de hoy dentro de países industrializados y del primer mundo como lo es España, haya que recordar constantemente la importancia de la educación.

SENTIDO SOCIAL Y POLÍTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO

En la actualidad el sentido tradicional de muchos conceptos están viéndose en cierto modo “deformados” debido a la evolución que está sufriendo nuestra sociedad. Un par de ejemplos son el mercado, que ha dejado de funcionar como herramienta para satisfacer nuestras necesidades básicas, y ha pasado a ser un campo sobre el que proyectar nuestras inquietudes y lograr la felicidad personal en base a las adquisición compulsiva de productos, en la mayoría de las ocasiones de forma totalmente inútil y sin necesidad real de ello. Un tanto de lo mismo le ha sucedido a las escuelas, que ahora se les valoran más por ser zonas de “aparcamiento” de estudiantes, más que por dotar de conocimientos a éstos.

Como se puede leer en un artículo de Rafael Feito (2008) actualmente se les exige a las escuelas que formen a los ciudadanos para que éstos sientan la necesidad de aprender continuamente. Es decir, el aprender comienza a transformarse de una necesidad, en un bien de consumo, y como tal es necesario que sus consumidores lo requieran permanentemente, a ser posible sin límite. Y esto choca de lleno con otra argumentación del mismo autor cuando confirma lo evidente: las enseñanzas que se dan en los centros están completamente aisladas unas de otras, o sea, que implícitamente se le está restando importancia al saber e interconectar conocimientos, y se está transformando el aprendizaje en una gran biblioteca de conocimientos, cuanto más grande mejor, primando la “cantidad” frente a la “calidad”.

Volviendo al informe PISA, queda en el aire una cuestión de crucial importancia para el futuro de Andalucía, y de España en general, dado que el turismo es el único campo en el que podemos presumir de ser fuertes es en el sector del turismo, la única baza que nos queda es el capital humano, un capital humano que, vistos los resultados, parece ser que no se está encaminando hacia un futuro muy prometedor, ya que sólo hay que ver los resultados obtenidos. Y lo peor de todo no es la situación actual, sino las medidas que se están tomando por parte de los dirigentes, que en vez de trabajar en un gran pacto de educación que sea verdaderamente apoyado por la inmensa mayoría de las partes, se limitan a achacar la situación a “herencias” anteriores.

LA FAMILIA

¿Quién ha educado desde siempre a los nuevos componentes de una sociedad? Esta pregunta también la plantea José Antonio Marinas (2005) llegando a la siguiente conclusión: “Quien ha educado siempre ha sido la sociedad entera, que confería autoridad a profesores y maestros para que educaran en su nombre. Eran delegados educativos”. Y esto es un punto que, pese a parecer simple y de fácil comprensión, dista mucho de la sociedad real que nos rodea, donde los padres parecen tener el único derecho a disfrutar de sus hijos, porque para educar ya estará la escuela.

Una de las principales consecuencias del cambio en el modelo familiar ha sido la concepción de una educación de los hijos basada en la democracia, directamente influenciada por la evolución del modelo de gobierno en nuestro país. La presencia de una dictadura, imponiendo ideas y procedimientos en muchas ocasiones por la fuerza, tenía su versión en pequeña escala en muchos hogares de España, donde el padre ostentaba la representación, la voz y el voto de todas las decisiones que se llevaban a cabo en una familia, y por supuesto, con la obligación moral de éste de educar a sus hijos/as bajo normas de obediencia al patriarcado. El territorio privado de las relaciones familiares ha sido considerado desde siempre como una especie de santuario, pero el impresionante aumento de la violencia intrafamiliar como enfermedad social de la cultura autoritaria plantea la urgencia de transformación democrática de las relaciones humanas básicas. La realidad es que la familia tradicional parece con frecuencia una fábrica de dictaduras, el entorno dónde se van gestando relaciones fundamentadas en el miedo y el abuso de poder.

Es en los últimos 30 años (coincidiendo más o menos, con la implantación de la democracia en nuestro país) cuando el modelo de funcionamiento familiar basado en el patriarcado ha dado lugar a un modelo más democrático, causado en gran parte por los siguientes factores, enumerados por Gerardo Meil (2006):

- La pluralización en las formas de convivencia (familias monoparentales, biparentales, de dos y de más generaciones, etc...)
- La pluralización en el desempeño de los roles de género en relación con el trabajo remunerado y no remunerado.
- Las condiciones materiales y económicas de las familias.

Sin embargo, toda esta evolución conlleva una serie de consecuencias positivas, pero una mala gestión por parte de los padres o un ritmo de vida descontrolado no eximen a este modelo familiar de consecuencias negativas. El alumnado conocido por “los niños con la llave” (los que cuando salen del colegio y vuelven a casa, no se encuentran a ningún padre que se haga cargo de su cuidado y atención) tienen en muchas ocasiones desórdenes emocionales y problemas de comportamiento porque no han tenido una madre o un padre que los eduquen en el día a día. Una sociedad donde el consumo rige las pautas sociales, hace que donde antes una familia con un miembro en activo fuese suficiente para cubrir las necesidades de ésta, ahora hace casi obligado que los dos cónyuges tengan que estar trabajando, delegando, como se mencionó al principio de este apartado, la educación de sus hijos sobre la escuela. De hecho no es casualidad que haya sido recientemente, en la propia LOE de 2006 donde se ha hecho hincapié sobre la llamada “educación en valores”, ya que el modelo de sociedad actual necesita a docentes que no sólo inculquen conocimientos sobre las materias, sino que doten a su alumnado de valores para ayudarles a realizarse completamente como personas que conforman dicha sociedad, aunque este punto se abordará más en profundidad en el apartado siguiente.

EL PROFESORADO

Nos guste reconocerlo o no, una parte de la responsabilidad que se extrae de los malos resultados del informe PISA recae sobre los docentes, ya que ellos son los encargados de hacer llevar las palabras escritas en los libros hasta la mente de toda su clase, y pese a que hasta hace algunos años los malos resultados siempre eran achacados al coeficiente de inteligencia del alumnado, ahora se exige que también exista un procedimiento de autoevaluación que detecte posibles deficiencias en la forma de trabajo del profesor o profesora.

Una persona muy inteligente es capaz de comprender todo lo que compone su campo de trabajo, pongamos por ejemplo un docente de química. Reacciones, compuestos, valencias... nuestro docente lleva sobre sí unos estupendos resultados en la carrera. Si a esta persona la situamos delante de treinta alumnos y alumnas, el resultado podría intuirse como muy satisfactorio, pero la realidad es bien distinta: la preparación de esta persona no le sirve para efectuar un contacto con su alumnado, ya que todos los términos que para él son sencillos, a la clase le resulta imposible de comprender, y

pese a que el docente se deshace en explicaciones a cada cual más y más desgranada y a rellenar toda la pizarra de ecuaciones y fórmulas, lo único que consigue es ir perdiendo paulatinamente “espectadores” hasta quedarse con los pocos que consiguen llevar el ritmo que él está impartiendo y al final del curso, son los únicos que obtienen buenos resultados.

Cada vez se oye más la siguiente expresión: “obtener un trabajo del estado, bien pagado, es lo mejor para tener una estabilidad en la vida”. Una idea extendida por la sociedad, especialmente acrecentada actualmente por la crisis que nos afecta. Ya Rafael Feito (2008) lo describe perfectamente en su artículo “Buenos profesores” mediante una transcripción de una entrevista a un profesor: *“La nuestra es una profesión que tiene asumida la estabilidad. Te has tirado no se cuanto tiempo de interino, consigues tu oposición, te vas un año de provisional, cuando por fin al cabo de diez años de profesión... llegas al colegio que quieres, dices: de aquí no me mueve ni Dios”*. La idea de la estabilidad y la tranquilidad personal prima en muchas ocasiones a la vocación de enseñar a los demás, por la que debería de regirse la decisión de todas las personas que deseen ser docentes, independientemente del nivel educativo, y eso es una lacra que provoca situaciones como la descrita en el párrafo anterior, ya que hablamos de profesores y profesoras que en muchas ocasiones les interesa más el tener el dinero a fin de mes en su cuenta que el hecho de trabajar por los demás, que es lo que a fin de cuentas encierra la labor de un docente.

Otra conclusión que se puede extraer de nuestro modelo de mal profesor expuesto, es la poca preparación pedagógica que existe en el cuerpo de profesores de secundaria. Un proceso de oposición donde el factor pedagógico tiene muy poco peso en la nota final y unos aspirantes con grandes dosis de conocimientos técnicos pero con escasa o nula formación pedagógica de las carreras, convierten este cuerpo en una fábrica de docentes con una alta predisposición a la enseñanza de antaño mediante la clase magistral (diametralmente opuesta a la metodología comprensiva), que combinada con la peculiaridades del alumnado adolescente, crean un cóctel de fracaso y absentismo escolar especialmente grave.

LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

La diferencia de clases siempre ha existido y siempre existirá. Esta diferencia de clases no sólo se representa en el patrimonio material de sus componentes sino que desde el punto de vista cultural, existen diferencias sutiles y no tan sutiles.

Uno de los problemas de la educación en nuestras escuelas es la predisposición por parte del docente a la obtención de resultados de su alumnado dependiendo de la clase social a la que pertenece. Los alumnos y alumnas que provienen de la clase obrera o clase media-baja son etiquetados desde el primer día de clase como ciudadanos que, independientemente de sus capacidades o interés, serán capaces de llegar a un nivel que dista mucho de ser el nivel que será capaz de alcanzar el alumnado proveniente de clases acomodadas o clases altas.

Si analizamos la sociedad, podemos comprobar que las familias de clase media o alta tienen una forma de educar a sus hijos basada en el éxito, las capacidades cognitivas y la oportunidad (ya sea por herencia o por méritos propios) de cara a la vida adulta. Sin embargo en el extremo opuesto se encuentran las familias de clase baja, las cuales educan a sus descendientes bajo los ideales de supervivencia y resignación, lo cual choca con la supuesta presunción de que la ideología religiosa de antaño, donde cada persona ya nacía predestinada, ya ha desaparecido completamente, lo cual es totalmente falso si pensamos en la evolución y expectativas del alumnado de unas y otras clases.

En el artículo de Jean Anyon (1981) se observa de forma muy clara los distintos funcionamientos de las escuelas dependiendo del nivel social de su alumnado. Por un lado, en las escuelas de clases bajas, se busca ante todo que la clase obtenga los conocimientos mínimos sin entrar en profundidad en ellos, ignorando por completo las posibles inquietudes de su alumnado por debatir o aprender más sobre algún tema. En el otro extremo se encuentran las escuelas para alumnado “de élite”, el cual proviene de familias acomodadas (gobernantes, grandes ejecutivos, etc...) y a los que se les presupone triunfadores, independientemente de sus capacidades intelectuales o su interés en el campo de estudio. Y los docentes están totalmente convencidos de ello: *“Lo llevan en los genes, son guapos, como sus padres. Incluso parecen ejecutivos”, “Estos chicos son triunfadores. Saben lo que son”*.

No menos importante que lo abarcado en los párrafos anteriores y que también tiene cabida en este apartado, es la desigualdad de género que aún a día de hoy continúa presente en la sociedad. Como bien indica Mar Venegas (2009) en su artículo, muchos países continúan en la actualidad con la idea de la superioridad masculina sobre el género femenino, manteniendo tradiciones y generando leyes que discriminan de una manera directa a las mujeres. Unas raíces que se aferran a sociedades patriarcales de forma prácticamente inamovible y suponen un freno ante la igualdad de trato, y que por suerte en pleno siglo XXI el debate ha cobrado la suficiente relevancia como para redirigir el destino de la sociedad replanteándose las cosas desde las propias raíces.

¿Estamos en el buen camino en nuestro país? Esa pregunta dependiendo de a quién vaya dirigida puede producir respuestas de muy diversa índole. Pero sin embargo, si nos alejamos de las opiniones, las cuales cada persona tiene la suya, hay ciertos hechos que son innegables y que demuestran que todavía nos queda un largo recorrido, aunque se pueda confirmar que se está luchando por ello. Si observamos los resultados del informe PISA, podemos corroborar el hecho de que los resultados son, de media, iguales entre ambos géneros, pero hay otro punto de vista igualmente válido, y es que si los resultados arrojan igualdad de condiciones de partida, siempre que supongamos que estamos ante una serie de niñas y niños con las mismas capacidades, resulta cuanto menos curioso el hecho de que los más altos cargos de empresas y los trabajos que requieren personal mejor cualificado siguen estando ocupados en su mayoría por hombres.

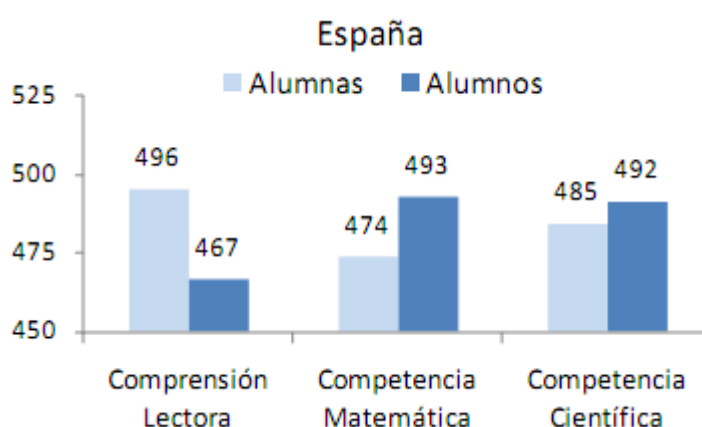


Gráfico 2. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos

Es muy posible que el mundo laboral tenga unos ideales o costumbres demasiado rígidos, y que únicamente sea posible atacarlos directamente desde arriba, promoviendo leyes que faciliten el cambio de mentalidad y subsanando, siempre de forma positiva, las desigualdades que siempre estarán presentes entre los dos géneros. Pero por otro lado, no podemos negar que la construcción de una mentalidad que abogue por la igualdad en lugar de por la discriminación comienza en una escuela, donde los docentes deben de demostrar a su clase, futuros trabajadores, como la diferencia de género ha de quedar únicamente limitada a cómo es uno, no por cómo será uno tratado por los demás tanto hoy como en el futuro. Y este no es un tema baladí, ya que una discriminación de género en edades tempranas puede fomentar sentimientos de inseguridad que pueden llevar al fracaso a niñas en un futuro no muy lejano. Porque, planteémonos la siguiente cuestión: Una mujer que, estando sobradamente preparada, pierde la oportunidad de conseguir un empleo después de una entrevista, ¿Es por culpa del criterio del que le realiza dicha entrevista o también entran en juego una serie pequeñas inseguridades de la entrevistada, generadas a lo largo de su vida por culpa de unos padres/profesores ciertamente machistas, y que le han hecho no demostrar claramente sus capacidades?

Y es que el hecho de ser mujer, ya lleva consigo ciertas etiquetas que pueden entorpecer el reconocimiento de sus verdaderas capacidades. Como explica Robert Tauber (1998) el efecto Pigmalión combinado con la profecía autocumplida, ocurre constantemente en el trabajo, entorpeciendo quizás la posibilidad de conocer mejor a las personas antes de “etiquetarlas”. Cuando hablamos de la docencia, es incluso más dañino el dejarse llevar por los prejuicios, ya que estamos construyendo el futuro de nuestra clase. Y el mero hecho de etiquetar, hace que día a día uno se distancia de las que pueda considerar con menores capacidades, no pudiendo profundizar en la personalidad de cada uno. Por desgracia estamos hablando de prejuicios, que hasta el más pintado los tiene, y evitar caer en ellos supondría un esfuerzo constante para ser objetivo en el día a día tanto para evaluar al alumnado, como para intentar tratarles de forma equitativa.

LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO.

Y en este último punto, se profundizará sobre la eterna discusión que ha suscitado en nuestro país las teorías de educación con sus pros y contras, todo ello orientado al verdadero fin de nuestro sistema educativo: instruir a futuros ciudadanos productivos,

de forma que los conocimientos que adquieran a lo largo de su juventud, les sirvan como herramienta útil, ya no solo para realizar eficientemente su trabajo, sino para despertar en su interior el sentimiento de constante evolución y mejora, que es a fin de cuentas la función social más importante de la escuela, ya que sin ciudadanía productiva un país no podría seguir adelante.

Las distintas leyes de educación diseñadas en nuestro país han querido siempre adaptarse a las necesidades acuciantes en cada momento, y siempre que una ley ha sustituido a otra, lo ha hecho por la necesidad de evolucionar el sistema educativo y ajustarlo a los cambios que hayan ido produciéndose. Según Joaquim Casal (2006) la Ley General de Educación, tenía el reto de responder a la creciente demanda de educación en la etapa post-obligatoria y de ajustar el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados, por otro lado uno de los objetivos de la LOGSE fue la de superar los déficit que la aplicación de la LGE había puesto de relieve, como la doble titulación al finalizar la escolaridad básica a los 14 años y la imagen pésima de la formación profesional, y ya más recientemente la aplicación de la LOE en 2006 con su objetivo primordial de conseguir mejorar el éxito escolar (derivado de los análisis como el que se ha realizado a lo largo de este artículo, que demuestran la progresiva pérdida de calidad en el alumnado español) y así converger con los resultados obtenidos en los países de la Unión Europea. Y es que, sin llegar a desmerecer ninguna propuesta por muy contraria a la comprensividad que pareciese, me queda la impresión que lo verdaderamente importante no son los ideales que puedan perseguir las leyes, sino la intención de mejorar continuamente, desechando lo que devuelva malos resultados y manteniendo lo que sirva. Aunque eso no quite el mantener una actitud crítica siempre.

El mercado de trabajo, cada vez más selectivo y exigente a la hora de contratar a los trabajadores, unido al afán que existe hoy en día de obtener títulos y certificados de forma masiva, como inversión de futuro, están subiendo el listón a la hora de obtener un empleo, especialmente si hablamos de un primer empleo. Si partimos del hecho de que la situación actual de empleo a nivel de España es mala, debemos de hacernos una idea de la pesada losa que tienen que llevar sobre sus hombros estudiantes que, por un lado no tienen una motivación especialmente grande por instruirse en la escuela y por el otro, observan el futuro con cierta inseguridad, ya que les resulta complicado encontrar un nexo de unión entre unos conocimientos eminentemente

teóricos que se imparten, y una serie de trabajos que para poder desempeñarlos no tienen más remedio que disponer de habilidades prácticas. Lo cual los aboca en muchas ocasiones a un fracaso escolar inminente, ya que prefieren vivir la vida y aprovechar la juventud, que es lo único que les reconforta anímicamente en su día a día. Y esto hace que por un lado sean incapaces de madurar, psicológicamente hablando, y por otro que en la sociedad comience a gestarse una serie de prejuicios hacia ellos, como los que debate Javier Salas (2010) en su artículo, ya que esas supuestas carencias visibles en la juventud, pueden estar simbolizando algunos de los fallos del actual engranaje social. Y es que una bajísima autoestima se esconde detrás de sus comportamientos despreocupados, por citar dos ejemplos del artículo, la precariedad laboral y la dificultad en el acceso a la vivienda, que en el fondo son objetivos sociales por los que todas las personas en su momento se plantean como metas a conseguir. Ya lo decía Thomas Chalmers “La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar y alguna cosa que esperar”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge, en *Currículum Inquiry*, 9. (pp. 3-42) San Francisco: Wiley.
- Casal, J. (2006) ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate, en *Revista de Educación*, 340. (pp. 1065-1083).
- Feito, R. (2008). ¿Qué pasa en la secundaria?, en J. Pradera y F. Savater (Director). *Claves de Razón Práctica*, 188. (pp. 72-77). Madrid: Progreso.
- Fernández Enguita, M. (1998). *Funciones Sociales de la Escuela*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Marina, J. A. (2005). La movilización social por la educación, en *Cuadernos de Pedagogía*, 342 (pp. 73-75). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tauber, R. T. (1998) Good or bad, what teachers expect from students they generally get!, en *Educational Resources Information Center Publications*. (pp. 1-7). Washington, DC: ERIC Digests.

- Venegas, M. (2009). La maldición de ser niña, en Papers: Revista de sociología, 95, (pp. 139-156). Barcelona: RACO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELECTRÓNICAS

- Europapress (2010). El suicidio es la principal causa de muerte entre los jóvenes surcoreanos. Europapress.es Internacional. Disponible en:
 - <http://www.europapress.es/internacional/noticia-suicidio-principal-causa-muerte-jovenes-surcoreanos-20100504130514.html>. Consultado el 03-12-2010.
- Informe Pisa 2009 (2010). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <http://bit.ly/fSpvNU>. Consultado el 13-01-2011
- Salas, Javier (2010), Ni-Ni: Ni tantos ni tan caraduras. Diario Publico. Disponible en: <http://www.publico.es/espana/288252/ni-ni-ni-tantos-ni-tan-caraduras>. Consultado el 13-01-2011

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

JUAN DAVID CASTELLÓN FUENTES

- Ingeniero en Informática.
- Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional e Idiomas.
- Experto en e-Learning.

El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades The conflict: information, resolution, sources and activities

MARIA TERESA DIAZ MILLÁN

RESUMEN

Si pensamos por unos segundos en el término conflicto, y lo que significa, seguramente obtendríamos una connotación negativa, hablaríamos de problema, lucha, rivalidad, dificultad para crear y desarrollar nuestro bienestar social, familiar y personal: por lo tanto sería un elemento a suprimir.

Pero siempre a lo largo de los siglos ha existido los conflictos, éstos forman y formarán constantemente parte de nosotros, están presentes en todas las relaciones humanas: los conflictos no son evitables, lo que se podría evitar es que lleguen a producir unos efectos negativos. Para ello si aprendemos a aprovecharlos, si abordamos los conflictos correctamente, no a través de la violencia, sino de la escucha, el diálogo lograremos un resultado positivo y un crecimiento y enriquecimiento personal.

El conflicto como proceso que es, tiene un desarrollo, una evolución y un desenlace; son fenómenos naturales.

Todos los conflictos pueden tener consecuencias positivas o negativas para las personas, todo dependerá de cómo lo manejemos.

Palabras clave: conflicto, resolución, fuentes de información, actividades escolares, docencia.

ABSTRACT

If we think for a second term in the conflict and what it means, surely we would get a negative connotation, speak of problem, struggle, rivalry, difficult to build and develop our social, family and staff, thus pipelining to eliminate an element.

But always over the centuries there conflicts are constantly formed and will form part of us are present in all human relationships: conflicts are not avoidable, which could be avoided, is that they may produce negative effects. Even if we learn to take advantage of it, if we address conflicts properly, not, through violence, but of listening, dialogue and achieve a positive personal growth and enrich.

Conflict as a process that is, is a development, evolution and outcome, are natural phenomena.

All conflict can have positive or negative consequences for people, it all depends on how you handle.

Keywords: conflict, resolution, sources of information, school activities, teaching.

INTRODUCCIÓN

Hay muchas formas y maneras para referirse al término conflictos .A modo ilustrativo, expondremos algunas de las más relevantes:

1. Los conflictos son un hecho natural de la vida. No son ni positivos ni negativos, sino que depende de cómo respondamos ante ellos (Binaburo, Turbide y Muñoz Maya, 2007).
2. Dos partes están en conflictos cuando al menos una de ellas experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte.
3. El conflicto ocurre cuando individuos o grupos no obtienen lo que necesitan o quieren, buscando su interés propio

Así podríamos decir que el conflicto surge cuando individuos o grupos de personas relacionadas entre sí aprecian que sus metas y objetivos son diferentes .Un conflicto es una confrontación entre dos o más sujetos cuyas ideas, necesidades y opiniones no son compatibles o son percibidos como incompatibles. Por ello, en todos los conflictos tienen un papel fundamental las emociones, los sentimientos y las experiencias pasadas.

Se da un conflicto cuando un sujeto encuentra en el comportamiento de los otros una barrera u obstáculo que le impide el logro de sus propios objetivos.

Cuando hablamos de un conflicto podemos hacer referencia a toda acción en la que uno/s miembro/os del grupo discuten con otros por el logro de uno/s objetivo/s, esta disputa produce desequilibrio, lucha y caos.

Los tres elementos fundamentales que se distinguen en un conflicto son:

1º Elementos sustantivos: hacen referencia a los intereses, deseos. A veces aunque se tengan los mismos intereses se persiguen distintos objetivos. Estos componentes sustantivos pueden ser:

- Opuestos: describen a elementos que son contrarios.
- Compatibles: estos elementos pueden estar relacionados.

- Comunes: consisten en aquellos factores que son coincidentes.

Es fundamental, para resolver los conflictos, el detectar los intereses de cada una de las partes implicadas, para ello debemos de:

- Tono de voz adecuado.
- No cambiar de tema.
- Mirar a los ojos, sin mantener la mirada.
- Mostrar una expresión facial de atención...

2º Elementos subjetivos: son las necesidades y las creencias:

- Necesidades: aquí hablaríamos de peticiones, demandas que desea satisfacer una persona.
- Creencias: hacen referencias al conjunto de ideas, que se tienen respecto a las relaciones, la familia, el trabajo... Estas creencias se dividen en cuatro (existenciales, evaluativas, prescriptivas, y causales).

3º Elementos interactivos: son las posiciones, es el relato de cada una de las partes implicadas en el conflicto.

ESTRUCTURA DEL CONFLICTO.

Todo conflicto se encuentra compuesto por tres elementos básicos:

1º Personas o actores: individuos o grupos implicados en un conflicto. Un grupo podría ser la familia, una pareja, unos amigos... Por ello todo conflicto puede tener dos o más personas involucradas.

2º Proceso: es el contexto físico, es el transcurso del conflicto.

3º Problema: nos encontramos ahora ante los intereses y necesidades de las partes en conflicto.

FUENTES DEL CONFLICTO.

Muchas veces nos preguntamos cómo nacen los conflictos entre personas, para ello tenemos que hablar de variables que son desencadenantes de estos:

- Falta de cooperación de las partes.
- Ordenar, dirigir, mandar...
- Amonestar, amenazar.
- Aconsejar, dar soluciones.
- Juzgar, criticar.
- Ridiculizar , avergonzar..
- Preguntar, interrogar.
- Distraer, desviar, hacer bromas.

Las causas que provocan los conflictos son:

- Problemas de relación entre las personas.
- Problemas de información.
- Intereses y exigencias incompatibles.
- Problema en las preferencias, valores o creencias.
- Problemas estructurales.

LAS FASES DEL CONFLICTO

Es fundamental tener conocimiento de las fases del conflicto para poder determinar en qué momento se encuentra el problema para afrontarlo correctamente.

- Desacuerdo: son los antecedentes del problema Aquí situamos el comienzo del conflicto.
- Detonante: es la chispa, el momento en que estalla el conflicto.
- Evolución: es la historia del conflicto.
- Desenlace: se produce la ruptura del diálogo.

TIPOS DE CONFLICTOS.

Existen muchas tipologías del conflicto como causas del mismo, algunas de ellas son:

1º Según el contenido nos encontramos:

- Conflictos culturales, de ideas, necesidades de creencias,..
- Conflictos políticos, premios, castigos...
- Conflictos técnicos, espacio_ ambiente...

2º Según el tamaño, podemos diferenciar:

- Entre individuos.
- Entre grupos pequeños, grandes.

3º Según el interés, existen:

- Conflictos de competición: existe un alto interés por una parte, baja motivación por otra. Las dos partes intentan imponerse, lo que produce la destrucción mutua, además mantienen su postura, el proceso finaliza cuando haya un ganador y un perdedor “yo gano y tu pierdes” .
- Evitación del conflicto: el conflicto se conduce hacia la destrucción porque ninguna de las partes actúa, se utilizan estrategias de huida.
- Como no existe motivación para satisfacer los propios y los ajenos, ninguna de las partes hace nada, esperando que el conflicto se resuelva solo “yo pierdo, tu pierdes “.
- Acomodación: el interés del conflicto es alto por una parte y bajo por otra “yo pierdo y tu ganas “.
- Pacto: existe un alto interés por lo que se está negociando “ambos perdemos un poco y ganamos un poco “.
- Cooperación: se da un alto interés por el otro, pero sin renunciar a lo propio “yo gano y tu ganas “



Para (Escámez y García López, 2007) existen seis tipos de conflictos en el aula:



1º La disrupción: el ruido continuado dentro del aula, risas, carcajadas, son interrupciones continuas y reiteradas....son distintas maneras de disrupción en el aula.

Muchos autores, relacionan este tipo de conflicto con el fracaso escolar (Lisa Parkinson 2005), ya que las interrupciones conlleva una pérdida de tiempo que obstaculiza el ritmo de un buen aprendizaje.

2º El absentismo: debido a las malas relaciones entre el alumnado y el profesor y a la pérdida del sentido de la labor escolar.

3º Las agresiones de estudiantes al profesorado: a través de falta de respeto, amenazas, agresión física tanto indirecta (destrozar o romper objetos), como directa (golpear..).

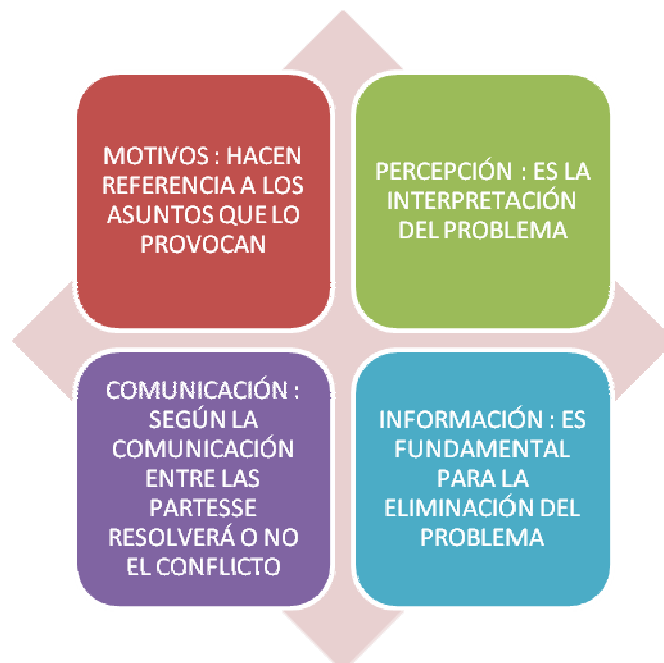
4º Las agresiones del profesorado al alumnado: lejos de generar un comportamiento prosocial en los /las alumnos/as docentes muestran una conducta totalmente inapropiada.

5º Vandalismo: hace referencia a toda conducta antisocial contra el centro escolar (robos, destrozos...).

6º El maltrato entre iguales: por abuso de poder conocido también como bullying. Existen muchas formas de llevar a cabo el acoso o abuso entre escolares tanto por agresión física verbal....

ASPECTOS DEL CONFLICTO.

Para entender el conflicto tenemos que hablar de sus partes:



MÉTODOS O ESTILOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ¿COMO SE MANEJAN?.

1º Opciones inadecuadas:

- Atacar a las personas.
- Buscar siempre un culpable.
- Negar el conflicto o desplazarlo a otros individuos.
- Etiquetar a la otra parte considerándolo incapaz de cambiar su postura.
- Exagerar el conflicto, dramatizando el problema.
- Producir soluciones externas como la huida...
- Podemos decir que la opción más inadecuada o por su elevado grado de destrucción, que va en contra de toda negociación pacífica es la violencia.

Según Lameiras Fernández (1997) la conducta violenta hace referencia al:

- “Acto u omisión intencional que ocasiona un daño, transgrede un derecho y con el que se busca el sometimiento y control de la víctima “.

- Frente a los problemas, se opta por la solución del conflicto egoísta, esta conducta es exclusiva del ser humano.
- Aunque un conflicto esté inclinado hacia su tendencia destructiva, podemos hacerlo girar hacia la correcta solución del mismo, mostrando un comportamiento favorable, creativo...
- La intensidad del problema depende de varios factores: convivir en la misma familia, comunidad, pertenecer a una misma clase....

2º Formas adecuadas de manejar los conflictos

Todos sabemos que es mejor prevenir que curar. Lo primero ante cualquier conflicto es mostrarse con calma y tranquilidad. Una de las clasificaciones de los conflictos más utilizadas es:

- Confrontación: voluntad de ambas partes para salir del conflicto de la mejor manera posible.
- Compromiso: propósito de seguir intentando solucionar el conflicto a través de discusión, el trato y búsqueda de remedios.
- Conciliación: se le da importancia a aspectos de “acuerdo” que existen en ambas partes.
- Imposición: conseguir las propias metas y beneficios.
- Retirada: hace referencia a la actitud de retirarse sin que haya finalizado el conflicto.

Para Hernando, M A (1997) existen tres modos para eliminar los conflictos:

- Llevar a cabo una labor eficaz en la disminución de conflictos. Afrontarlos es la mejor forma de lograr resolverlos.
- Asumir una excelente organización.
- Fomentar elementos de comunicación fluida.

Otra clasificación es la que propone Richard y McClintock (1990)



- Capitulación: se produce cuando una de las partes asiente a la demanda.
- Abandono: una parte o individuo se distancia del problema.
- Iniciación: una de las partes deja de actuar.
- Negociación: se intenta llegar a un acuerdo en el que ambas partes salgan beneficiadas.
- Dominación: cuando uno intenta imponerse al otro.

CUALIDADES Y HABILIDADES PERSONALES EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Son las actitudes necesarias para hacer frente a los problemas y resolverlos adecuadamente:

- Autoestima: es el grado o nivel que las personas tenemos (sentimientos positivos o negativos) .Es la manera en que cada uno nos valoramos.
- La autoestima es uno de los factores que nos diferencia de los animales, esta se crea en base a la conciencia que tenemos nosotros. Para desarrollarla debemos, sentirnos adaptados, valorados.
- Comunicación: capacidad para expresar lo que sentimos.
- Cooperación: aportar, colaborar...
- Búsqueda: de soluciones, establecer alternativas...

ETAPAS EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Después de detectar el conflicto se lleva, a cabo la primera fase:

1º Evaluación:

Consiste en hacer un diagnóstico, para analizarlo lo más objetivamente. Se realizará una exploración de la percepción personal de cada parte ante esta crisis o problema; A la vez que se analizan y concretan los objetivos reales de cada una de las partes se debe conocer sus capacidades para conseguir los intereses. Debemos conocer, igualmente el entorno, analizar las características del ambiente en el que nace, se desarrolla y se mantiene el conflicto. Por último, tendremos que indagar en cada uno de los sujetos para conocer sus cualidades y defectos. Esto se logra:

- Usar el tono de voz adecuado.
- Tener en cuenta que a veces no tenemos razón.
- Sonreír.
- Tener en cuenta los puntos de vista de los demás.
- Mantener el contacto visual: mirar a los ojos.
- Ser honestos y sinceros.
- No hablar de experiencias negativas del pasado.
- No exhibir ira o rabia cuando no estamos de acuerdo con las opiniones ajenas

2º Aceptación:

Una vez analizado el conflicto debemos aceptarlo como un problema relevante que hay que resolver, afrontarlos

3º Actitud:

Debemos hacer un reconocimiento positivo de la otra parte, con sus propios intereses.

4º Acción:

Es el momento de actuar, de poner en marcha las habilidades.

5º Análisis:

Examinar determinadamente todas las modificaciones en la situación del conflicto.

Analizar igualmente los defectos de las modificaciones realizadas.

CONFLICTOS Y DOCENCIA.

Tipos de conflicto en la comunidad escolar

La mayor causa generadora de estos conflictos es la adaptación del alumno a la enorme evolución de la sociedad, a esa cantidad de cambios sociales que estamos expuestos diariamente:

- Cambios de la estructura familiar: provocados por un lado por los cambios educativos y por otro, inducidos por la enorme variabilidad de los modelos familiares.
- Mestizaje cultural: debido al crecimiento de nuestra sociedad, que provoca una elevada proporción de conflictos personales y sociales.
- Revolución tecnológica: la entrada en nuestras vidas del mundo digital ha revolucionado varios campos: el personal, social escolar. Por ello, es fundamental educar a los menores, en fomentar el correcto uso de las nuevas tecnologías.
- Cambios profesionales: a raíz de la situación laboral por la que estamos atravesando, es importante que desde la escuela se enseñen estrategias para la variabilidad profesional.
- Causas debidas a la organización del centro:
 - o Escasez de tiempo.
 - o Espacios reducidos.
 - o Poca relación entre la teoría y la práctica.
 - o Déficit en el trabajo de tutorías...
- Causas debidas al profesorado:
 - o Características personales.
 - o Falta de tiempo.
 - o Ausencia de reconocimiento social....
- Causas debidas al alumnado:
 - o Baja autoestima.
 - o Carencia de motivación.
 - o Escasez de ideas...
- Causas debidas a la familia:
 - o Ausencia de tiempo de calidad a los menores.
 - o Malas relaciones familiares.
 - o Inexistencia de límites claros familiares y sociales.

COMO ABORDAR LOS CONFLICTOS EN EL AULA.

Los conflictos en el aula lo debemos de tratar según Fernández Ballesteros (1992) igual que fuera de ella. Así los pasos a seguir mantienen la misma línea que los expuestos anteriormente. Cualquier problema en las aulas tiene dos alternativas:

1º Abierta, aquí los problemas se muestran visiblemente como ejemplo un insulto. La ventaja de estos conflictos es que nos deja ver quiénes son los protagonistas.

2º Cerrada, no se detecta la causa del conflicto y los individuos que la protagonizan.

Ante un conflicto de estas características el docente deberá:

- Localizar todas las razones de por qué los problemas no salen a la luz.
- Involucrarse.
- Tener claro que lo primero es el diálogo.

Uno de los obstáculos que nos podemos encontrar en una mediación escolar es la dificultad para que las partes tomen decisiones. En este caso podemos optar por algún procedimiento para facilitar el cambio de conducta, por ejemplo, firmar un contrato de compromiso.

Yo....., alumno de.....del colegio/I.E.S....., de la ciudad de
Consiento en aceptar los términos del siguiente contrato y me comprometo a corregir mi conducta.
A cambio, recibiré los privilegios siguientes.....
En caso de no corregir mi conducta, sufriré las siguientes penalizaciones
Este contrato tendrá una vigencia de..... desde hoy
Lugar y fecha
Firma.....

CONSECUENCIAS DE LOS CONFLICTOS EN LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Dependiendo de cómo afrontemos los problemas, podemos obtener efectos:

1º Positivos:

- Fomentar en los alumnos la capacidad de tomar decisiones.
- Favorecer la participación del alumnado.
- Desarrollar la autoestima.
- Descubrir el pensamiento creativo en el alumnado.
- Aprender a utilizar una comunicación fluida y eficaz.
- Aumentar nuestra motivación.
- Afianzar lazos de amistad.

2º Negativos.

- Culpabilizar a los demás de nuestras experiencias negativas.
- Barreras en el proceso comunicativo.
- Déficit en el ambiente social.
- Aumentar la rivalidad.
- Obligación de tomar una decisión.

ACTIVIDADES PARA REALIZARLAS EN EL AULA.

Para llevarlas a cabo hay que tener en cuenta:

1. Desarrollar un clima favorable de trabajo.
2. Explicar con claridad la finalidad de la actividad.
3. Educar para aceptar ideas.
4. Distribuir la clase en círculo o en forma de U.
5. Evaluar cada actividad una vez finalizada.

EJEMPLO DE ACTIVIDADES:

1. Realizar una lluvia de ideas, en voz alta, del concepto “conflicto “. El educador las irá escribiendo en la pizarra, y se clasificarán en positivas y negativas.
2. Cada miembro de la clase piensa y escribe un conflicto real que haya vivido.
3. En grupos de cuatro personas, tenemos que resolver el conflicto siguiente:

- a. Una familia de seis personas tiene que decidir a donde van a ir de vacaciones.
4. Cada alumno escribe una cualidad positiva del compañero que se sitúa la derecha.
5. Leer y recortar todas las noticias de prensa que traten de temas de conflictos, comentarlas en clase y hacer un mural.

CONCLUSIÓN

El objetivo principal que quiero destacar en este trabajo, ha sido “mejorar las habilidades sociales de los niños, para conseguir que las relaciones entre ellos sean menos conflictivas”.

Tenemos mucho trabajo que hacer no sólo con el alumnado, sino también con las familias a nivel particular y de Centro, por ello nos debemos de marcar como objetivo primordial, mejorar las habilidades y resolver los conflictos entre los alumnos dentro del aula.

El conflicto es un hecho natural que debe ser transformado en experiencia formativa, para conseguir esto, la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, facilitará la comunicación, para así obtener buenos resultados.

Los problemas de convivencia y resolución de conflictos cuentan con soluciones adecuadas para abordar estos temas tan actuales en los Centros Educativos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BINABURO, J. A.; ITURBIDE Y MUÑOZ MAYA, B. (2007). Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar. Barcelona: Pirámide S.A.
- RICHARD, E. y McCLINTOCK ANN. (1990). Teoría y práctica de la comunicación humana. Barcelona: Editorial Paidós.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ, C. Y LLOPIS, A. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- FÉRNANDEZ BALLESTEROS; R. (1992). Introducción a la evaluación psicología. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HERNANDO, M. Á. (1997). Estrategias para educar en valores. Madrid: Editorial CCS.
- LAMEIRAS FERNÁNDEZ, M. (1997). Las actitudes: situación actual y ámbitos de aplicación. Valencia: Editorial Promolibro.
- PARKINSON, L. (2005). Mediación familiar y escolar: teoría y práctica Barcelona: Gedisa editorial.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica del 3 de mayo de Educación (BOE, nº 106, del 04/05/2006).

FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS.

- Estudio sobre bullying en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
www.conflictoescolar.es/2010/08/encuesta-sobre-el-estado-de-la-convivencia-en-centros-educativos/, Consultado el 3-11-2010.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

MARIA TERESA DÍAZ MILLÁN.

- Técnico especialista en peluquería y estética.
- Profesora del IES Salduba (Málaga).

El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural

Cooperative learning and its advantages in intercultural education

NATALIA PLIEGO PRENDA

RESUMEN

Seguramente, todos estemos de acuerdo con el hecho de que la escuela refleja la situación de la sociedad a la que pertenece, y como sabemos, uno de los principales rasgos de la actual sociedad occidental consiste en su carácter multiétnico y multicultural, lo que puede llevar a muchos y muy serios problemas de xenofobia y a una profunda desintegración social. En su reflejo dentro de la escuela podemos encontrarnos con dificultades para conseguir una satisfactoria cohesión grupal en el aula.

Tras los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo en torno al aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 1992, 1994), determinados modelos de dicho aprendizaje son la mejor vía para prevenir estos problemas sociales y conseguir mejores relaciones entre iguales en el aula, desarrollando más eficaces aprendizajes a su vez.

Durante el siguiente artículo, se presenta una explicación de lo que es el aprendizaje cooperativo, diferentes definiciones de importantes autores de la materia y varios ejemplos de actividades factibles de llevar a cabo en el aula.

Palabras clave: educación intercultural, cooperación, competición e integración.

ABSTRACT

Surely, we all agree with the fact that school reflects the state of society that belongs, and as we know, one of the main features of Western society today is its character multiethnic and multicultural, which can lead to many and serious problems of xenophobia and a deep social disintegration. In their reflection within the school we find it difficult to achieve satisfactory group cohesion in the classroom.

Following the results of different research conducted around cooperative learning (Díaz-Aguado, 1992, 1994), certain models of the learning are the best way to prevent these social problems and achieve better relation equal in the classroom, developing more effective learning to turn.

In the next article, is presented an explanation of what is cooperative learning, different definitions of important authors material and several examples of feasible performed in the classroom.

Keywords: intercultural education, cooperation, competition, integration.

INTRODUCCIÓN

Durante estos últimos años se han producido una serie de cambios sociales de gran envergadura que, sin duda, repercuten en gran medida en la educación que se lleva a cabo en las escuelas y que nos exigen mejoras metodológicas e innovaciones educativas. Estos cambios han sido recogidos en el Informe para la UNESCO (1996) de la educación para el siglo XXI, que entre otros destaca los siguientes:

- a) la dificultad para comprender lo que nos sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- b) la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas.
- c) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.

La escuela siempre refleja la situación social en la que se encuentra inmersa y para lograr buenas relaciones entre iguales en las aulas multiculturales y multiétnicas podemos emplear el aprendizaje cooperativo como mejor técnica metodológica.

De acuerdo con la teoría propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Slavin, 1980; Díaz-Aguado, Dir., 1992) y con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, Dir., 1994).

A continuación, se presentan diferentes definiciones de lo que es el aprendizaje cooperativo:

“Por aprendizaje cooperativo nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (Melero y Fernández, 1995).

Pero teniendo en cuenta a Batelaan & Van Hoof (1996), el aprendizaje cooperativo supone mucho más que acomodar mesas y sillas de diferente manera a la tradicional y más que plantear preguntas para ser discutidas en grupo.

Al igual que Kagan, *“el designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del niño/a, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo mientras que otros contribuyen con muy poco o nada”*. (Kagan, 1994: 4, 5).

“El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994: 2-10).

“El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí” (Johnson & Johnson, 1991, 3ed).

“Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos” (Pujolàs, 2009:231).

DESCRIPCIÓN TEORICA:

Antecedentes históricos

Miles de años atrás, en la actual Israel, uno de los libros sagrados de los hebreos, el Talmud especificaba que uno debía contar con la ayuda de un compañero. Sócrates enseñaba a los alumnos en pequeños grupos, involucrándolos en diálogos en su famoso *“Arte del discurso”*. El filósofo romano, Séneca, defendía el aprendizaje cooperativo a través de afirmaciones como, *“Qui Docet Disce”* (cuando enseñas

aprendes dos veces). Durante la edad media los gremios de arte enfatizaban que los aprendices debían trabajar juntos en pequeños grupos, los más hábiles trabajando con el maestro y luego enseñando sus habilidades a aquellos menos experimentados. En la colonial Boston, el joven Benjamín Franklin (que vivía en extrema pobreza) organizaba grupos de aprendizaje con la finalidad de obtener educación a partir de ellos. John Dewey promovió el uso de grupos de aprendizaje cooperativo como parte de su famoso método de proyectos.

En la actualidad

Pese a que el aprendizaje cooperativo se lleva a cabo desde hace millones de años, hoy en día se siguen haciendo investigaciones y proponiendo nuevas líneas de trabajo en este ámbito. Es por ello que entendemos que el aprendizaje cooperativo es un buen método de aprendizaje y eficaz promoviendo relaciones sociales.

¿Cuáles son los objetivos que se plantea el aprendizaje cooperativo? El objetivo que sigue el aprendizaje cooperativo es que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo favoreciendo sus relaciones y respetando las diferencias personales.

En relación a los objetivos que queremos lograr al emplear el aprendizaje cooperativo, tenemos en primer lugar los objetivos que deben ser referentes a los aprendizajes esperados en relación con el contenido curricular. Se debe considerar el nivel conceptual y la motivación de los alumnos, los conocimientos previos y el propio significado de los materiales.

Los objetivos para el desarrollo de las habilidades de colaboración, donde deberá decidirse que tipo de habilidades de cooperación se enfatizarán.

Los **elementos** que integran el aprendizaje cooperativo son los siguientes:

Spencer Kagan considera que hay cuatro principios básicos que conforman los equipos cooperativos y que dan lugar al modelo simbolizado por el acrónimo **PIES** (los hermanos Johnson mencionaban sólo dos):

- Interdependencia positiva (**Positive interdependence**) (Hnos. Johnson).
 - Responsabilidad individual (**Individual accountability**) (Hnos. Johnson).
 - Participación igualitaria (**Equal participation**) (Spencer Kagan).
 - Interacción simultánea (**Simultaneous interaction**) (Spencer Kagan).
-
- **Interdependencia positiva:** La estructuración de los objetivos y de las finalidades del aprendizaje debe realizarse de tal forma que cada alumno necesite interesarse tanto por el rendimiento de todos sus compañeros como por el propio. Se da interdependencia positiva de finalidades, de papeles, de tareas. Los miembros del equipo tienen claros y bien presentes los objetivos que el equipo se plantea: aprender y ayudarse a aprender; el equipo define y distribuye los diferentes papeles que es preciso ejercer para que el equipo funcione. El trabajo se distribuye de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad y alguna tarea asignada según sus capacidades, aptitudes o habilidades.
 - **Responsabilidad individual y corresponsabilidad:** en los grupos de aprendizaje cooperativo, individual y colectivamente, cada uno de los participantes de un grupo recibe retroalimentación relativa al propio progreso, al de los demás y al del grupo en su totalidad; de forma tal que el propio grupo se encuentra en condiciones de autoadministrarse ayudas pedagógicas entre sus componentes.
 - Para garantizar la **participación igualitaria** o equitativa de todo el grupo, es preciso aplicar técnicas que estructuren la actividad de manera tal que dicha participación sea real. Ésta no surge espontáneamente de los estudiantes, si no hay una estructura en la actividad que la fuerce.
 - **Interacción simultánea** hace referencia al porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos con su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad. Los miembros del equipo interactúan, discurren antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre

ellos (piden ayuda si la necesitan; prestan ayuda si alguien se la pide...), se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo o si está desanimado...

El aprendizaje cooperativo presenta las siguientes **características**:

- Elevado grado de Igualdad: debe existir un grado de simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal.
- Grado de Mutualidad Variable: Mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las oportunidades comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión en conjunto, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Una estructura de aprendizaje cooperativa permite fomentar interacciones positivas entre los alumnos y entre éstos y el profesor, por lo que se convierte en una estrategia instruccional de primer orden para facilitar el trabajo con un grupo heterogéneo, incluso con alumnos con necesidades en situaciones de integración escolar.

Por estructura de la actividad entendemos el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

ESTRUCTURA INDIVIDUALISTA	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD COMPETITIVA	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD COOPERATIVA
Los escolares trabajan individualmente, sin interactuar con los demás. Sólo interactúan con el profesor o profesora.	Los escolares trabajan individualmente, rivalizando entre sí.	Los escolares están distribuidos en pequeños grupos heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente.
Objetivo: Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña.	Objetivo: Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña.	Objetivos: Se espera que aprendan no sólo lo que el profesor o profesora les enseña, sino que contribuyan a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo.
Consiguen el objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros.	Consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (interdependencia negativa de finalidades).	Consiguen el doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (interdependencia positiva de finalidades).

Según Johnson y Johnson (1985), una característica importante de los métodos cooperativos es su flexibilidad: estos métodos pueden utilizarse con alumnos de todas las edades, en cualquier materia, con una gran variedad de materiales curriculares y ayudas tecnológicas y con cualquier tipo de estudiantes.

Además de destacar las diferencias existentes entre el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje individual y el aprendizaje competitivo, podemos recalcar la diferencia existente con el aprendizaje grupal, que como anteriormente se ha mencionado se parece al cooperativo pero tiene varios matices que los hace muy dispares.

Tal como afirma Ovejero (1990:57) “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo”.

García López (1996) sintetiza en una tabla las principales diferencias entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (citado por Traver, J., 2000):

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

A través del aprendizaje cooperativo se facilitan los siguientes procesos:

- Procesos Cognitivos:
 - Atribuciones.
 - Metas.
- Procesos Motivacionales:
 - Pertenencia al grupo.
 - Autoestima.
 - Sentido.
- Procesos Afectivo Relacionales:
 - El docente puede emplear el aprendizaje cooperativo en el aula para promover en sus estudiantes el hecho de que se sientan involucrados en las relaciones con sus compañeros (preocupación y apoyo), la capacidad de influir en las personas con las que están relacionados e involucrados y el disfrute de manera global del aprendizaje.

Algunas de las **estrategias** para desarrollar el aprendizaje cooperativo son las presentadas a continuación, actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo (Programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar):

1ª Fase: Conseguir la cohesión del grupo. En esta fase lo importante es conseguir “que, poco a poco, los alumnos y alumnas tomen conciencia de grupo y se conviertan en una pequeña comunidad de aprendizaje” que podemos encontrar desarrollado en Pujolàs y Lago (2009). Técnicas a utilizar:

- Para fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones:
 - El grupo nominal
 - Las dos columnas
 - La bola de nieve
 - Opiniones enfrentadas
- Para favorecer la interacción, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo:
 - La pelota
 - La cadena de nombres
 - Dibujar la cara con las letras del nombre
 - Puzzles de adivinanzas, versos o refranes

- La tela de araña
- La silueta
- La entrevista
- La maleta
- El blanco y la diana
- Las páginas amarillas
- Nos conocemos bien
- ¿Quién es quién?

- Para facilitar la inclusión de algún compañero
 - Red de apoyos entre compañeros
 - Círculo de amigos
 - Contratos de colaboración
 - Comisión de apoyos

- Para mostrar la importancia de trabajar en equipo
 - Trabajo en equipo ¿sí o no?
 - Mis profesiones favoritas
 - El equipo de Manuel
 - El juego de la NASA

- Para preparar al alumnado a trabajar de forma cooperativa
 - Mundo de colores
 - Cooperamos cuando...

2ª Fase: El trabajo en equipo como recurso para enseñar. En esta fase se pretende que los alumnos, trabajando de forma cooperativa, aprendan mejor los contenidos escolares debido al hecho de estar ayudándose unos a otros.

- Estructuras cooperativas simples
 - 1-2-4
 - Mapa conceptual mudo
 - Lápices al centro
 - El número
 - Números iguales juntos
 - Uno para todos

- El folio giratorio
 - Folio giratorio por parejas
 - Palabras compartidas
 - Lectura compartida
 - Palabra y dibujo
 - Los cuatro sabios
 - El juego de las palabras
 - La sustancia
 - Mapa conceptual a cuatro bandas
 - El saco de dudas
 - Cadena de preguntas
- Técnicas cooperativas
 - Técnica TAI (Team Assisted Individualization)
 - Tutoría entre iguales (Peer Tutoring)
 - El Rompecabezas (Jigsaw)
 - Grupos de Investigación (Group Investigation)
 - Técnica TGT (Team Games Toournaments)
 - COOP-COOP
 - Equipos paralelos
 - Opiniones enfrentadas

3ª Fase: El trabajo en equipo como contenido a enseñar. Se enseña de forma explícita y sistemática a trabajar en equipo.

- Para desarrollar habilidades sociales cooperativas
 - Mundo de colores
 - Entrevista personal
 - Origami
 - Círculos rotos
 - El dibujante
 - El puente
 - Dinámica de los cubos
 - La estatua

- Para reforzar algunas habilidades sociales cooperativas
 - Cupones de ayuda mutua
 - Resumen encadenado
 - Síntesis guiada

- Elementos para la organización de los equipos
 - El Cuaderno del Equipo
 - Los Planes del Equipo y las revisiones periódicas

CONCLUSIÓN

La efectividad de los programas de Aprendizaje Cooperativo ha sido comprobada en muchas escuelas diferentes (desde primarias hasta escuelas para educación de los adultos) y también en aulas que contienen diferentes grados de multiculturalidad.

Tal vez el aspecto más crucial y más interesante de las técnicas de aprendizaje cooperativo es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las relaciones y las actitudes interraciales e intergrupales y que son muy positivas para los niños con necesidades, sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todos los niños. En definitiva, *"la mayor ventaja de los métodos de aprendizaje cooperativo está en la amplia gama de resultados positivos que las investigaciones han encontrado en ellos. Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumno. Y aunque ciertamente hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una o más asignaturas o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños"* (Slavin, 1992, p. 262).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Beatelaan, P. Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 3, 5-16.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: ONCE.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. (1991). Cooperative learning lesson structures. Edina, M. N.: Interaction Books.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. (1985). Joining together. Group theory and group skill. *Journal of social psychology*, 108.
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M.A. Melero (comps.) La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Ovejero (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional: PPU.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. En *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto 2009, pp 225-239.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (coords.) (2009). Programa CA/AC (Cooperar para aprender, aprenderá cooperar). Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo. Universitat de Vic. Facultat d'Educació.
- Slavin, R. (1992). Aprendizaje cooperativo, en C. Rogers y P. Kutnich (Eds.) Barcelona Paidós.
- Traver, J. A. (2000). Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica puzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I (Tesis doctorales en red).
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Hacia un aula equitativa. Aprendizaje cooperativo en la educación de intercultural de Europa. Pieter Batelaan.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=856
- Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. Díaz-Aguado, M. J.
<http://www.educacionenvalores.org/Aprendizaje-cooperativo-y,46.html>
- Importancia del aprendizaje cooperativo en el aula. Aula y docentes. Ángeles Cortés de Dios.
http://www.techtraining/revista/numeros/PDF/2010/revista_6/71.pdf
- El aprendizaje por trabajo cooperativo
http://educacion.idoneas.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo
- Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. María de la Villa Moral Jiménez y Juan Pastor Martín, Facultad de psicología, Universidad de Oviedo.
<http://wwwpsico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>
- Principios didácticos, aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. Sandra Santamaría.
<http://www.monografias.com/trabajos15/principios-didacticos/principios-didacticos.shtml>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

NATALIA PLIEGO PRENDA

- Diplomada en Educación Infantil
- Licenciada en Psicopedagogía

Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente Immigrants students in Spain: A growing reality

NATALIA PLIEGO PRENDA
MARÍA VALERO DÍAZ

RESUMEN

A continuación, se presenta una de las realidades más actuales presentes en las aulas de nuestros centros educativos, la llegada de alumnos inmigrantes. Uno de los principales retos que afrontan desde hace años las aulas españolas es su adaptación a la llegada de estos alumnos, que en tan sólo una década han aumentado en más de un 800 por ciento, así como conseguir su éxito en el sistema educativo. La integración de los inmigrantes según la legislación constituye un elemento fundamental de la política de la Unión Europea que ahora toma forma, habiéndose identificado el sistema educativo como uno de los escenarios en los que la integración se puede producir. Este trabajo comienza analizando la realidad social que estamos viviendo, continúa haciendo un recorrido histórico a lo largo de la educación compensatoria desde sus inicios hasta nuestros días, y finaliza con una propuesta de un plan de acogida para un alumno inmigrante.

Palabras clave: inmigrante, integración, adaptación y educación compensatoria.

ABSTRACT

Here, we present one of the realities present in the classrooms of our schools education, the arrival of migrant pupils. One of the main challenges facing the classroom for years Spanish is the adaptation to the arrival of these students, that in just a decade have increased more than 800 percent, and your success in the system education. The integration of immigrants under legislation is a fundamental element European Union policy now taking shape, educational system has been identified as one of scenarios where the integration can produce. This article begins by analyzing the reality we are experiencing social, continues to make historical journey through education compensatory since its inception until today, and ends with a proposed plan for a host immigrant student.

Keywords: immigrant, integration, adjustment and compensatory education

INTRODUCCIÓN

“Catorce inmigrantes mueren tras doce días de travesía hacia las Islas Canarias”

El País.com (12-9-2007)

“Cuatro subsaharianos esperan en Zenganga, a unos 20 km de Melilla el momento de cruzar la frontera ilegalmente”

La opinión de Zamora (4-9-2008)

“El número de alumnos inmigrantes en España roza ya el medio millón”

Agencia EFE (26-8-2008)

Noticias como éstas invaden diariamente las páginas de nuestros periódicos y se difunden por todos los medios de comunicación.

Cada día son más las personas que se juegan la vida en las pateras y que tras un duro y largo viaje consiguen cruzar la frontera con la esperanza de alcanzar un modo de vida mejor.

Como expresa el grupo “Chambao” en su disco “Con otro aire” -canción- “Papeles mojados”, muchos no llegan, se hunden sus sueños, papeles mojados, papeles sin dueño.

Otros, en cambio, consiguen llegar a duras penas e incorporarse en un sistema distinto al de sus países de origen. Éstos, al llegar a su destino luchan por buscar un empleo por muy duro que sea para poder alimentar a su familia. En estos empleos muchos de ellos son explotados de manera irracional y con contratos ilegales. Además de buscarse la vida para la supervivencia de su familia, luchan también por integrarse en un sistema en el que, desgraciadamente, todavía abundan mentes impregnadas por el racismo.

En este contexto juegan un papel fundamental los niños y adolescentes que por ley deben instaurarse en el sistema educativo. Ellos son la otra cara de la moneda. Tras su duro viaje se incorporan a un centro en el que todos sus compañeros hablan un

idioma distinto al suyo y coexisten con una cultura e ideología diferente. Les queda por delante otra lucha, la de integrarse lo antes posible en el sistema educativo español.

Y es que, la incorporación de alumnos y alumnas de origen inmigrantes a los centros educativos es un hecho que está repercutiendo de forma importante en el sistema. El porcentaje de alumnado extranjero ha pasado del 0,7% al 8,4% en los últimos diez años, según Educación. El 42,9% procede de Sudamérica, seguido de Europa (28,3%), África (19,5%) y Asia (4,8%). Actualmente los estudiantes extranjeros son el 7,51% del alumnado total, existiendo situaciones muy diversas según la autonomía de que se trate. En Andalucía los inmigrantes ascienden a casi el 6% del total de alumnado de niveles no universitarios (89.262 alumnos inmigrantes matriculados este curso en centros educativos).

Este cambio social tan acelerado tiene muchas consecuencias; una de ellas es que revitaliza la importancia del papel de la educación como elemento que hace posible conocer y reconocer esta realidad de una nueva forma, más justa y humana.

Como es lógico, no se puede dejar en manos del sistema educativo todo el peso de la integración del alumno inmigrante y su familia. Sin embargo, es evidente el papel que juega la educación al respecto.

Ahora bien, ¿está el sistema educativo español preparado para la integración de estos niños?, ¿contamos con los recursos humanos y metodológicos adecuados?, ¿Qué tipo de acogida reciben?... En definitiva, ¿en qué punto nos encontramos?

Para dar respuesta a estas preguntas vamos hacer un recorrido histórico por el Sistema Educativo Español, con el objetivo de reflexionar acerca de la evolución de la educación compensatoria en España, así como con el objetivo de realizar un programa de acogida para un caso específico de un alumno inmigrante.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El concepto de educación compensatoria ha ido evolucionando a lo largo de la historia con la implantación de las distintas leyes educativas. Así, desde el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, hasta la reciente ley de educación (LOE) y pasando por la LOGSE, la LOPEG y la LOCE se han ido incorporando nuevas medidas y recursos de atención educativa a determinados grupos cuyas características socioculturales, étnicas, económicas, de ámbito geográfico o de otro tipo, les suponen una situación de partida desventajada a la hora de participar en el sistema educativo. Basándonos en la legislatura actual, la Ley Orgánica de Educación (LOE), dentro del título II “Equidad en la educación” y el capítulo I “Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”, en el artículo 71 se reflejan los principios y en el 72 los recursos. En la sesión III de dicho capítulo “Alumnos con integración tardía en el Sistema Educativo Español” en el artículo 79 hacer referencia a los programas específicos:

1. Corresponde a las administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presentan graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En todo este marco legislativo las palabras integración e inclusión cobran una especial relevancia. Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales. ¿Cuáles son las principales diferencias entre inclusión e integración? El contenido de las definiciones

en el cuadro que sigue es de la autoría de Claudia Werneck (2003), extraído del primer volumen del Manual do Mídia Legal: (ver Tabla1).

La historia de la educación especial ha tenido también su evolución paralela a la implantación de las distintas leyes. En la evolución de la educación especial destacan tres modelos: El enfoque terapéutico, individual, médico o deficitario (años 40-60), el enfoque integrador (años 70-80), y el modelo educativo inclusivo (desde los años noventa hasta nuestro días).

El enfoque terapéutico entendía la educación especial como una deficiencia, entendiendo que el déficit es una condición del individuo, es una etiqueta útil y objetiva. La educación especial es un sistema de servicios para los deficientes y en el que la investigación está centrada en el diagnóstico y la tecnología en relación al déficit. Este modelo clasifica a los alumnos en función de su déficit en centros escolares y servicios especiales y formación según gnosología.

El enfoque integrador supone ya una ruptura epistemológica. Se deja el concepto de discapacidad y surge el concepto de NEE (informe Warnock, 1978). Este nuevo concepto pone el énfasis en los recursos, tiene un carácter interactivo y relativo, y realiza una clasificación de las NEE en función de los elementos o ámbitos de enseñanza. Se entiende el concepto de NEE como una dificultad de aprendizaje. Bajo este enfoque surgen dos planteamientos curriculares: el currículo diferenciado/individualizado y el currículum continuo de respuestas curriculares. El segundo supone asumir otra forma de enseñanza-aprendizaje (currículo adaptado a las necesidades), asumir que los alumnos aprenden a distintos ritmos y en diferentes situaciones (romper la idea de homogeneidad y asumir la diversidad). Cobra importancia el principio de individualización y se aboga por un equilibrio curricular entre lo común y lo individual.

El modelo educativo inclusivo supone un nuevo marco social. Este modelo no enfatiza la diferencia, sino la igualdad de los derechos humanos. Aquí las diferencias individuales son entendidas como un valor positivo, donde todos aprenden de todos. Su objetivo es incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura y currículo escolar y evitar reducir los proceso de exclusión (Booth, 1998). Bajo este

enfoque se entiende la escuela como una comunidad, una comunidad humana, comunidad que aprende y comunidad de apoyo.

Como respuesta a las leyes vigentes actualmente y al modelo inclusivo por el que luchamos en el presente se están llevando a cabo una serie de medias en diferentes partes del mundo. Entre ellas encontramos las siguientes:

- Aulas de atención lingüística donde los alumnos permanecen el tiempo estricto para defenderse mínimamente en castellano y programas de submersión lingüística, donde su lengua materna se subordina a la que hablan el resto de compañeros en el aula. La mayoría de las veces los programas de submersión lingüística tienen escasos resultados, a no ser que se trate de niños pequeños (como es el caso de EI).
- La mayoría de las administraciones educativas han puesto en marcha actuaciones de compensación educativa para alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja, que presenten un desfase curricular significativo, que sea alumno inmigrante o tenga un desconocimiento de la lengua.
- Alumno tutor: se nombran como tutores a un alumno o alumna autóctono y otro del país de procedencia. El alumno tutor se encarga de tratar de resolver problemas iniciales de comunicación, ayudarle en las tareas escolares, orientarle sobre el funcionamiento del centro...
- Estrategias de implicación que utilizan las AMPAS, para integrar a los padres de alumnos inmigrantes y facilitar las relaciones interpersonales.
- La creación de asociaciones juveniles dentro de los centros educativos es un recurso potente para favorecer la participación del alumnado, mejorar la convivencia y conseguir la plena integración de todos los chicos y chicas del centro.
- En algunos institutos el aula de acogida se organiza como un aula taller con la participación de varios docentes. Las áreas curriculares se organizan por ámbitos siguiendo el modelo de los programas de diversificación curricular.

ANÁLISIS DEL CASO

A pesar de los magníficos programas y la actuaciones que se están diseñando para la integración del alumnado inmigrante, la experiencia nos dice que de la teoría de las leyes comentadas anteriormente y del diseño de estos programas a la práctica hay un buen paso y, que no en todos los centros se atienden como merecen a los alumnos inmigrantes.

En determinado centro de un pueblo perteneciente a la provincia de Sevilla, encontramos la incorporación de un alumno marroquí de 15 años con un dominio de la lengua castellana bastante pobre. Este alumno había estado anteriormente escolarizado en Cataluña durante el anterior curso escolar. Al incorporarse al nuevo centro, inmediatamente lo metieron en un aula de 2º de ESO, sin que el chico pudiese entender las explicaciones de sus profesores ni el lenguaje de sus compañeros. Su tutora (una mujer muy interesada por sus alumnos) comentó el caso al departamento de orientación. La única solución y posibilidad que podía dar dicho departamento era llevar al alumno durante dos horas a la semana con la PT, para enseñarle un poco de vocabulario, aunque aprovechando la estancia de los alumnos en prácticum en el centro, se le pudo dar al alumno una atención más individualizada. No se duda la profesionalidad de los docentes que imparten clase en el centro ni del departamento de orientación, todo lo contrario, son personas muy comprometidas con su trabajo, pero que realmente no cuentan con el tiempo necesario ni el personal suficiente para atender a este tipo de alumnado.

Es muy triste ver como un niño va solo por el patio del instituto con la cabeza inclinada, sin relacionarse con nadie, intentando acercarse a la gente para que no diera la sensación de que estaba aislado, aunque realmente no cruzara palabra con ninguna de las personas que estaban alrededor. También es muy triste que un instituto no cuente con horarios y personal suficiente para atender a alumnos de estas características, así como también lo es que siga reinando el concepto de racismo o más bien de evitación hacia personas de otras culturas.

Tras la imposibilidad de hacer frente a esta situación por parte del personal docente, tras la exposición del caso, se propone a continuación un programa de acogida para este alumno en concreto, en el que al problema de la diversidad cultural se une también la complicada etapa de la vida por la que atraviesa: la adolescencia.

PROGRAMA

Objetivos

- Crear relaciones de convivencia y compañerismo entre el alumno inmigrante y sus compañeros de clase.
- Integrar al alumno inmigrante en las actividades de aula, centro y comunidad.
- Sensibilizar a los alumnos del centro con el tema de la inmigración.
- Crear lazos de comunicación entre la familia del alumno inmigrante y las familias de los alumnos nativos, así como integrarlos en las actividades del centro.

Propuesta

Para conseguir la socialización adecuada del alumno inmigrante en el centro, es necesario que adquiera un vocabulario básico para poder desenvolverse y comunicarse con la suficiente fluidez. Es por ello que este programa, además de las propuestas que se sugieren a continuación, lleva implícito un programa de atención lingüística con el alumno. Además, antes de la fase de acogida existe un fase que es de gran importancia, conocida como la fase informativa, en la que el personal del centro deberá informar a la familia y al alumno inmigrante del funcionamiento del centro así como presentarles las instalaciones del mismo para que el alumno se desenvuelva con facilidad. También se deberán facilitar los trámites de matriculación y proporcionarle ayudas para obtener el material académico.

- **Actividades a realizar con los alumnos.** Éstas actividades, (excepto la de alumno- tutor que permanecerá durante todas las horas lectivas durante el periodo necesario, y la de la fiesta intercultural a la que se dedicará media jornada), se llevarán a cabo sobre todo en las horas de tutoría. A pesar de esto, sería conveniente que el departamento de orientación se reuniera con todo el equipo docente y diera unas pautas claves a todos los profesores para que las tengan en cuenta a la hora de impartir clase, sin que altere demasiado su programación. A la hora de diseñar las actividades podemos guiarnos de unos autores de referencia como son Montón Sales, M J (2003), Ortega, R. y Del Rey, R. (2004) y Vega Moreno, MC (2007). Estas orientaciones que se proponen serían por ejemplo el

facilitar los trabajos grupales, realizar actividades dinámicas y de colaboración entre alumnos, organizar debates, etc.

1. CHARLANDO JUNTOS. En esta actividad no participará el alumno inmigrante, por lo que se llevará a cabo previamente a su incorporación en el aula ordinaria y se realizará a nivel de centro. En cada clase se establecerá un debate-coloquio donde se tratará el tema de la inmigración (por qué las personas emigran, qué creen que se siente cuando uno deja su país de residencia y cómo se sentirían al llegar a un lugar en el que todo es nuevo, qué puede hacerse para que la persona que llega se sienta mejor, etc.).
2. BIENVENIDO A NUESTRO CENTRO. El primer día que el alumno llegue al aula ordinaria, una vez que se desenvuelva bien con el castellano, sus compañeros prepararán un mural de bienvenida. Por orden se presentarán al nuevo alumno, dirán sus nombres y le dedicarán una frase de bienvenida- Por ejemplo: “Me llamo Antonio, vivo en “x”, tengo 14 años y estoy contento de que estés aquí porque juntos vamos a conocer nuevas culturas”. El nuevo alumno también se presentará ante sus compañeros. Una vez terminada las presentaciones entre todos recordarán las normas del centro para que el alumno las conozca y las tenga presente.
3. ALUMNO-TUTOR. El tutor de aula elegirá a un alumno popular de la clase, conocido y respetado por todos sus compañeros para que haga de alumno tutor del nuevo compañero. Dicho alumno será el encargado de facilitar la integración del alumno inmigrante, evitar su aislamiento sobre todo en los recreos, ayudarle a participar desde el principio en los juegos con el resto de compañeros e invitarle a que les enseñe juegos de su país. Además lo presentará a otros compañeros del centro, lo ayudará en las tareas académicas y lo orientará sobre los aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y hábitos de trabajo: material, horarios, asignaturas, aulas, etc. También le facilitará información sobre el barrio (instalaciones deportivas, tiendas...). Es importante señalar que la labor del alumno tutor irá desapareciendo poco a poco a medida que el alumno inmigrante se vaya integrando.

4. UN NUEVO PAÍS ENTRE NOSOTROS. El tutor/a muestra en un mapamundi el país de procedencia del nuevo alumno. A continuación representa sus aspectos más significativos, representativos y positivos a través de fotografías, vídeos, etc. Se creará un debate grupal en el que los compañeros de clase preguntarán al alumno inmigrante inquietudes que tengan sobre su país y éste tratará de resolverlas. Luego se hará a la inversa, los alumnos del centro explicarán las costumbres y aspectos significativos de nuestro país.
5. HISTORIAS DE FAMILIAS. Se les pedirá a los alumnos que hagan entrevistas a sus abuelos, padres, tíos... en las que les pregunten si siempre han permanecido en el mismo lugar o si, en cambio, se han tenido que trasladar a otros países por cuestiones de trabajo o de otras características. Una vez realizadas las entrevistas los alumnos comentarán en clase los resultados de las mismas y analizarán las historias. Además se puede invitar a un familiar para que nos cuente su experiencia.
6. ¿DE DÓNDE VIENEN NUESTROS PRODUCTOS? En clase los alumnos mirarán las etiquetas de sus prendas de vestir, así como de algunos alimentos del desayuno que traen todos los días para el recreo. A continuación apuntarán en un folio de que país procede cada cosa y se establecerá un debate en el que descubrirán que todos los países hacen cosas útiles a nivel mundial y que todos nos enriquecemos de todos.
7. LAS CULTURAS DEL MUNDO. Esta actividad consiste en hacer dos grupos con todos los alumnos. Cada grupo será responsable de hacer un trabajo acerca de un país, por un lado un grupo se encargará de trabajar sobre nuestro país y por otro lado el otro grupo trabajará sobre el país de origen de nuestro nuevo compañero. Dentro de estos dos grupos, los alumnos se distribuirán en subgrupos para tratar aspectos concretos: monumentos, fiestas regionales, comidas típicas, etc. Cuando los trabajos estén terminados se expondrán en forma de mural para acercarnos un poco más a las diferentes culturas.
8. FIESTA DE LA INTERCULTURALIDAD. Esta actividad se realizará a nivel de centro en una jornada de puertas abiertas donde podrá participar toda la

comunidad educativa (familia, amigos, profesores, gente del barrio...). Cada curso elegirá un país del mundo y realizará un mural con los aspectos más significativos del mismo. Además deberán buscar información sobre las comidas típicas de ese país y preparar un plato típico del país seleccionado. El día de la fiesta cada curso preparará un stand amenizado por música también característica de ese país y todos los compañeros irán rotando por los distintos stands.

Además de las actividades realizadas a nivel de centro y de aula habría que tener en cuenta una serie de aspectos relacionados con las familias. Sería necesario informarlos del AMPA, por si quieren participar en la vida del centro. Además sería conveniente informarlos de las actividades que se llevan a cabo en la comunidad del nuevo lugar donde habitan. En el instituto, en horario extraescolar se pueden organizar talleres de lectura, música, teatro.... para que los padres del alumno inmigrante se relacionen con los demás padres de alumnos y se vayan integrando en la comunidad. Esto es solo una pequeña propuesta, hay multitud de actividades atractivas y fáciles de llevar a la práctica y existen muchos materiales en internet, libros y otras fuentes que nos pueden servir de gran utilidad, y de dónde han surgido las actividades presentadas. (Consultar bibliografía).

CONCLUSIÓN

Las imágenes de cuerpos azotados contra las rocas, las caras de frío de quiénes superan la larga travesía o la foto de un niño que camina solo en el patio de un colegio, sacuden sin duda nuestras conciencias. Pero no se trata aquí de conmover ni de producir sentimientos de lástima, se trata de enfrentarnos al fenómeno de la inmigración con optimismo. Tenemos la base, y es la herramienta de nuestra imaginación. Si en un centro no se cuenta con el material suficiente, seguro que contamos con la originalidad y productividad de nuestros profesionales. Todo edificio, por muy alto que sea, se empieza a construir por los cimientos. Es hora de levantar esos cimientos, tenemos esos cimientos. Un simple juego tradicional puede abrir fronteras entre nuestros alumnos. Contamos con grandes profesionales en nuestras aulas, con una buena formación y con una gran capacidad imaginativa y muchas ganas de hacer frente a los problemas en las aulas. Solo nos falta actuar. ¡Utilicemos

nuestras armas! El futuro de estos niños depende en gran parte de las medias que adoptemos. Juntos podemos.

ANEXO

Diferencias entre inclusión e integración según Claudia Werneck:

INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular)	La inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares)
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Cambios que benefician a toda y cualquier persona	Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad
Exige transformaciones profundas	Se contenta con transformaciones superficiales
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad	Defiende el derecho de las personas con discapacidad
Trae para dentro de los sistemas los grupos “excluidos” y, paralelamente, transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS	Inserta a los sistemas grupos de “excluidos que puedan probar que son aptos” (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión)
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos etc.)	Como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos son excelentes masajistas)
No quiere disfrazar las limitaciones, porque éstas son reales	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción
No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.	La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.
A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, lo que existen son personas con discapacidad	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando, por ejemplo, otras formas de comunicación como la de señas. Seríamos un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que presentan discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Montero, L. A. (1991). El Informe Warnock (1978). Barcelona: Cuadernos de Pedagogía 197, 62-64.
- Booth, T. El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje, en Barton, L (comp.). (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Ed Morata.
- Montón Sales, M.J. (2003). La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: Grao.
- Ortega, R y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: Edebé.
- Vega Moreno, M. C. (2007). Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas. Madrid: Calamar ediciones.
- Werneck, C. (2003). ¿Es usted gente? Río de Janeiro: WVA Editora.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria. (BOE 11/05/ 1983).
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 02/12/1999).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006).
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22/08/2008).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Aunión, J. A. (2007). La escuela pública asume la inmigración. – El País - Consultado el 12/09/2007. Disponible en:
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/escuela/publica/asume/inmigracion/elpusoc/20070912elpepisoc_2/Tes
- EFE. (2008). Cómo integrar a 85.000 alumnos inmigrantes cada año. – Web Islam – Consultado el 26/08/2008. Disponible en:
<http://www.webislam.com/?idt=10822>

- Martínez Urtasun, C. (2007). Programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes. – Psicólogo escolar.com – Consultado el 29/05/2007. Disponible en:
http://www.psicologoescolar.com/LEGISLACION/aragon_instrucciones_programa_acogida_e_integracion_alumnos_extranjeros.htm
- Autor desconocido. (2008). Catorce inmigrantes mueren tras doce días de travesía hacia las Islas Canarias. – La opinión de Zamora – Consultado el 4/09/2008. Disponible en:
http://www.laopiniondezamora.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2008090400_9_2_99429_Sucesos-Catorce-inmigrantes-mueren-tras-doce-dias-travesia-hacia-Islas-Canarias
- Ariza, A. (2008). Cuando la valla se rompe – Cuadernos de rodaje TVE – Consultado el 1/11/2008. Disponible en:
<http://blogs.rtve.es/cuadernosderodaje/2008/11/1/cuando-valla-se-rompe>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

NATALIA PLIEGO PRENDA

- Diplomada en Magisterio. Educación Infantil
- Licenciada en Psicopedagogía

MARÍA VALERO DÍAZ

- Diplomada en Magisterio. Educación Infantil
- Licenciada en Psicopedagogía

Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera

Proposal of a innovation model applied to teaching of Italian as a foreign language

ANGELAMARIA SILIBERTI

RESUMEN

En este trabajo queremos proponer un modelo de innovación en el aula basado en el aprendizaje cooperativo por tareas y la integración las Tic en la enseñanza del italiano como lengua extranjera. Tomando como referencia la teoría vigotskiana del constructivismo social, en nuestra propuesta el docente tiene que convertirse en planificador del aprendizaje integrando en su práctica educativa actividades que promuevan la construcción de los conocimientos por parte de sus alumnos a través de la interacción en el aula (*andamiaje colectivo*). Los modelos de tipo socio-comunicativo y colaborativo, así como las nuevas tecnologías son herramientas muy útiles que el profesor de italiano de EOI tiene que aprender a utilizar en consonancia con un enfoque de tipo intercultural, marco fundamental para la adquisición de cualquier idioma extranjero.

Palabras claves: socio-constructivismo, aprendizaje cooperativo, tareas comunicativas, enfoque intercultural, integración de las TIC en el aula.

ABSTRACT

In this article, we present an innovation model which relies on the cooperative task-based language learning and the ICT integration in the teaching of Italian as a foreign language. Taking as reference the Vigotsky's social constructivist theory, we propose a new role of the teacher as a planner, whose educational practice has to include activities improving the student knowledge construction based on the interaction in the classroom (*collective scaffolding*). Social communication and collaboration models, as well as new technologies, are very useful tools that the EOI Italian teacher has to learn to use in the classroom in harmony with an intercultural approach.

Keywords: social constructivism, cooperative learning, task-based language learning, Intercultural approach, ICT integration in the classroom.

INTRODUCCIÓN

Si miramos los grandes cambios acontecidos en el seno de la sociedad en estas últimas décadas, resulta evidente que nos encontramos ante una nueva revolución industrial y cultural tan importante como sus predecesoras. Se trata de una “revolución silenciosa”, en la que la incidencia de Internet, de las telecomunicaciones y de los medios está generando un nuevo modelo de sociedad, en la que adquieren un papel fundamental la producción, el procesamiento, el intercambio y la difusión de la información.

La evolución hacia esta nueva sociedad de la información o del conocimiento está generando cambios importantes en el ámbito económico, político y social y, por consiguiente, educativo. Se reconoce que el futuro de una nación está directamente vinculado a la capacidad de caminar hacia esta nueva sociedad cognitiva y, para que esta sociedad sea justa y progresista, es necesario un replanteamiento de la educación y formación.

En 1995 la Comisión Europea publica el Libro Blanco “Enseñar y aprender, hacia la sociedad del conocimiento”, en el que reconoce la importancia de la educación y formación en el desarrollo personal y social de los sujetos. En dicho texto se afirma que la escuela desempeña un papel fundamental para reducir el fenómeno de la exclusión social y avanzar hacia una sociedad económicamente competitiva y socialmente justa.

Esta transición hacia una Europa cognitiva implica la difusión de una “cultura digital” y el desarrollo de aptitudes básicas por parte de todos los ciudadanos europeos que les permitan tener acceso de manera equitativa a las distintas oportunidades que se les puedan presentar, evitando nuevas fracturas que impidan la aspirada cohesión social. Para alcanzar este objetivo es fundamental integrar el potencial de las nuevas tecnologías en las aulas, creando un nuevo entorno de aprendizaje, en el que todos puedan recibir una educación que favorezca la autonomía, la flexibilidad, la interdisciplinariedad, en consonancia con el principio de “aprender a aprender”, y que permita el acceso de todas las personas a los numerosos recursos de la sociedad del conocimiento.

Partiendo de estas reflexiones, en este trabajo intentaremos proponer un modelo de innovación didáctica que promueva el aprendizaje de tipo cooperativo con la integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje de los idiomas; en concreto del italiano. Analizaremos el nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en esta nueva sociedad cognitiva, tomando como punto de referencia el enfoque constructivo vigotskiano que concibe el aprendizaje como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social. Sucesivamente analizaremos distintos aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de elaborar un modelo didáctico innovador que promueva la interacción entre los agentes que intervienen en el proceso educativo, elemento fundamental para la adquisición de una lengua extranjera.

EL PROFESOR COMO MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO

En este nuevo contexto educativo, marcado por las exigencias de la sociedad de la información, el profesor adquiere un nuevo papel de mediador del conocimiento y planificador del aprendizaje, actuando como apoyo para favorecer la construcción del conocimiento por parte del estudiante a partir sus conocimientos previos, es decir a partir de lo que Vigotsky denomina “Zona de desarrollo próximo” (ZDP).

Según Vigotsky, se pueden considerar dos niveles de desarrollo en el alumno: por un lado el nivel marcado por lo que él puede hacer solo, denominado de desarrollo real; por otro, el nivel marcado por lo que puede hacer con la ayuda de otros, de desarrollo potencial.

Por tanto, podríamos definir la ZDP como la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, a través de la interacción con los demás. Se trata de una etapa de máxima potencialidad en la que nuestros conocimientos previos y la experiencia de los demás posibilitan el aprendizaje, determinándolo socialmente. Por eso, podemos afirmar que el nivel de desarrollo que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo. Es a partir de esta premisa que se hace evidente la necesidad de la interacción social para el desarrollo cognitivo del estudiante, interacción en la que el profesor desempeña un papel esencial.

De acuerdo a la teoría del desarrollo de Vigotsky, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos: aquellas realizadas independientemente por el estudiante, aquellas que no puede realizar aún con ayuda y aquellas puede realizar con la ayuda de otros. Es precisamente en esta perspectiva constructivista que se configura la zona de desarrollo próximo como el punto de partida para el diseño de situaciones apropiadas para el aprendizaje óptimo y el cometido del profesor es crear contextos significativos para la construcción del conocimiento.

Una de las herramientas de las que dispone el profesor para la construcción de contextos educativos propicios para el aprendizaje es la elaboración y el diseño del currículum, concebido como el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que el docente realiza con sus alumnos. A la hora de elaborar su propuesta curricular el docente tiene que estructurar las actividades teniendo en cuenta la ZDP de sus alumnos, sus estilos de aprendizaje; apostando por un modelo didáctico de tipo cooperativo en la que el alumno interactúe con los demás agentes sociales para la construcción del conocimiento.

PROPUESTA DE UN MODELO INNOVADOR

Investido en este nuevo rol de mediador del conocimiento y planificador de los aprendizajes, el docente está obligado a reflexionar sobre su propia práctica educativa para elaborar propuestas pedagógicas adecuadas a los nuevos retos que se presentan en la sociedad del conocimiento. Su práctica educativa no puede enmarcarse en el modelo didáctico tradicional, de tipo expositivo o instructivo, sino que tiene que hacer referencia a un modelo activo de aprendizaje en el que el alumno sea capaz de elaborar sus propios conocimientos a través de la mediación de los distintos agentes sociales que intervienen en el acto educativo.

El docente se convierte, por tanto, en el eje central del proceso de innovación educativa que se desarrolla a través de la elaboración e implementación de un modelo curricular, integrado a los distintos componentes didácticos, modalidades formativas y recursos.

Un modelo curricular innovador tiene que contemplar determinadas dimensiones del proceso educativo; en concreto:

- una *dimensión socio-comunicativa*, en la que la comunicación, las relaciones en el aula y la interacción en general adquieren mayor peso;
- una *dimensión colaborativa*, que promueva un aprendizaje de tipo cooperativo y la implicación de los agentes que intervienen en el proceso educativo;
- una *dimensión artística* que tenga en cuenta la diversidad y la riqueza cultural que deriva del acto educativo y
- una *dimensión tecnológica* que implique cierta actualización y capacidad de adecuación a los cambios que se están manifestando en la actual sociedad del conocimiento.

En la elaboración del currículum, el profesor tiene que tener en cuenta todos estos aspectos, diseñando actividades que permitan integrar los distintos modelos didácticos que se han ido desarrollando alrededor de estas cuatro dimensiones.

Integración del modelo socio-comunicativo y colaborativo: las tareas comunicativas

El objetivo principal del aprendizaje de un idioma es, sin lugar a duda, la comunicación. Aprendemos un idioma para comunicar, para transferir y recaudar información y sobre todo para interactuar con los demás. Esta necesidad se hace aún más evidente en el contexto educativo de la Escuela Oficial de Idiomas, donde se desarrolla nuestra propuesta de innovación docente; puesto que el objetivo de la enseñanza es proporcionar a los estudiantes las herramientas para que puedan comunicarse de manera eficaz en un contexto lingüístico distinto.

El profesor de EOI no pretende que los alumnos sepan hablar de la lengua que estudian, sino que adquieran las competencias y habilidades necesarias para poder comunicarse a través de ella. Los conocimientos de gramática, sintaxis o léxico que se transmiten no son el objetivo final del proceso de enseñanza, como por ejemplo podrían ser en un contexto de tipo académico, sino los instrumentos que el alumno tiene que aprender a usar para comunicarse.

Por consiguiente, la enseñanza de un idioma en este tipo de centros educativos tiene que hacer referencia a un enfoque de tipo comunicativo, en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final del aprendizaje. La unidad de análisis principal de este enfoque es precisamente lo que se denomina tarea comunicativa. Con este término nos referimos a una serie de actividades que responden a determinadas acciones de la vida real en las que se utiliza la lengua objeto de estudio, que el profesor tiene que seleccionar y adaptar a sus alumnos según los distintos objetivos didácticos propuestos.

Las tareas comunicativas se pueden clasificar en tres grandes grupos: tareas unidireccionales, tareas bidireccionales y tareas de opinión; clasificación que refleja el flujo de información que se establece en la tarea. Mientras en las unidireccionales solo uno de los interlocutores posee la información que debe transmitir al oyente, en el segundo caso ambos interlocutores poseen la información necesaria para la tarea; por lo tanto tienen que colaborar para la realización de la misma. En cambio, en el caso de las tareas de opinión, los estudiantes tienen que debatir acerca de un tema y en ocasiones llegar a un consenso.

Cabe destacar que las tareas comunicativas promocionan el aprendizaje de la lengua a través de un discurso colaborativo, gracias al cual se produce un andamiaje colectivo (*collective scaffolding*) que permite que los estudiantes construyan significados nuevos a partir del conocimiento que aporta cada uno de los participantes.

Se realiza por tanto un aprendizaje de tipo cooperativo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas, puesto que implica el aprendizaje del idioma, así como el desarrollo personal y social del estudiante. En esta metodología didáctica, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros, se entablan relaciones de interdependencia positiva entre todos los alumnos, creando un clima de cooperación en el aula.

Integración del modelo artístico: el enfoque intercultural

El aprendizaje de un idioma como lengua activa, implica sin lugar a duda el acercamiento a la cultura del país en el que se habla el idioma objeto de estudio. ¡Cuántas veces los alumnos se encuentran palabras que expresan conceptos, lugares

o costumbres que en su idioma nativo no tienen una traducción específica o que incluso ni siquiera existen!

Por ejemplo, para el estudiante de italiano resulta muchas veces complicado entender la diversidad lingüística que caracteriza este país. ¿Cómo puede existir un solo idioma oficial y una multiplicidad de dialectos incomprensibles los unos para los otros? ¿Por qué un veneciano no puede entenderse con un napolitano si ambos utilizan su dialecto local? Esto se debe a que, a diferencia de otros países europeos en los que se produjo una evolución orgánica de la lengua y el dialecto de la ciudad más importante acabó siendo el idioma principal de toda la región (el castellano, el lisboeta, etc...), en Italia, el italiano nace de la decisión de algunos intelectuales nacionalistas de encontrar un idioma común, convirtiendo el italiano de Dante, el “sumo poeta”, como idioma oficial de una nación. Durante siglos, incluso tras la unificación de Italia, los italianos escribían y hablaban dialectos locales indescifrables los unos para los otros, debido a una profunda disgregación interna. A día de hoy, los dialectos locales nacidos antes de la unificación, siguen coexistiendo con el italiano dejando huellas más o menos evidentes en el idioma oficial, que muchas veces confunden al estudiante extranjero si no tiene conocimiento de la historia lingüística de este país.

A partir de esta reflexión, se hace evidente la necesidad de adoptar un enfoque intercultural en el aula, que permita al estudiante comprender y apreciar las diferencias que puede haber entre su cultura de origen y la cultura del idioma que está estudiando.

Para que la comunicación sea eficaz es importante considerar también la dimensión pragmática de los actos de habla, analizando el lenguaje en relación con sus usuarios y las circunstancias en las que se desarrolla la comunicación. Por ejemplo, hay que aprender que algunas palabras, muy comunes en el sur de Italia, pueden considerarse insultos en el norte o que existen distintas convenciones sociales de saludos según el contexto.

El profesor tiene que intentar transmitir a los alumnos esa sensibilidad a la diversidad cultural para que ellos mismos puedan descubrir las diferencias y apreciarlas. Para conseguir este objetivo, el profesor tiene que crear una red de cooperación con distintos organismos locales, como puede ser el consulado o la embajada italiana, los

centros culturales italianos o incluso la Universidad, organizando actividades por ejemplo, con los numerosos estudiantes italianos que llegan a España con la beca Erasmus. De particular interés es el método “Tándem”, en el que se empareja a un estudiante español con un estudiante italiano, para que ambos realicen juntos una serie de tareas de diverso tipo, adoptando igualmente el papel de mentores a la hora de utilizar su idioma nativo en la realización de las actividades.

Una nueva herramienta que el profesor debería dar a conocer a sus alumnos son por ejemplo, las redes sociales como “Babbel” o “Livemocha”. Se trata de *Language Learning Community (LLC)*, en las que los usuarios pueden socializar con otras personas, tanto nativas como no, pueden colaborar entre ellos en la construcción de sus conocimientos y entrar en contacto con la “cultura viva” que no se estudia en los tradicionales libros de texto.

Integración del modelo tecnológico: la aplicación de las Tics

Otros de los procesos de innovación pedagógica que el profesor de idiomas debería implementar en el aula es la construcción de entornos virtuales que permitan a sus alumnos desarrollar la capacidad de aprender. Como hemos afirmado anteriormente los alumnos elaboran sus conocimientos a través de la interacción con los demás agentes educativos y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son precisamente uno de los instrumentos cognitivos de los que disponen los alumnos, puesto que la interactividad es su elemento más significativo.

La aplicación de las TIC en el aula abre diversos frentes de cambio y transformación que hay que considerar:

- Cambios en las concepciones (definición de los procesos didácticos, rol del docente, etc.);
- Cambios en los recursos: contenidos (materiales, etc.), infraestructuras (acceso a redes, etc.) y uso de estos recursos;
- Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos.

Se trata de un proceso de innovación profundo que implica la colaboración tanto de los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje como de las instituciones que deben adaptarse a este nuevo contexto cultural.

Sin lugar a dudas, los recursos que nos proporcionan las nuevas tecnologías son innumerables; sin embargo en este trabajo nos centraremos tan sólo en algunas de las herramientas que nos ofrece la Web 2.0 y que pueden aplicarse a la enseñanza de los idiomas.

Una de las herramientas más utilizada en la enseñanza de idiomas es la Webquest, que integra los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyecto con las nuevas oportunidades que nos proporciona la Web. Se trata de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada de en el uso de Internet que consiste, básicamente, en presentarle al alumnado un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos preestablecidos accesibles a través de la Web.

El profesor de italiano, por ejemplo, podría proponer una Webquest estructurada como un viaje imaginario a algunas de las ciudades más emblemáticas y significativas de Italia. Los alumnos eligen la ciudad y tienen que trabajar en grupo (*dimensión colaborativa*) para recaudar, a través de los enlaces propuestos por el profesor (*dimensión tecnológica*), toda la información de los lugares de interés para poder organizar en todos sus aspectos el imaginario viaje que sucesivamente deberán presentar a la clase (*dimensión socio-comunicativa*). Este tipo de trabajo permite no sólo potenciar las competencias puramente lingüísticas de los estudiantes, sino también les permite entrar en contacto con la cultura del país (*dimensión artística*).

Otros ejemplos que han demostrado ser de muy útiles para la enseñanza de idiomas son los blogs y las wikis, herramientas para la construcción de conocimiento que se estructuran en la participación de grupos de usuarios. Mientras que los blogs consisten en la presentación secuencial de los contenidos liderada por una persona, el autor del blog; las wikis son sistemas de producción de contenidos, en los que no existe una jerarquía establecida.

El trabajo con los blogs puede estar dirigido por el profesor, que plantea ciertas cuestiones o actividades para que los alumnos comenten, discutan o complementen con información adicional o por un grupo de alumnos que presentan sus experiencias colaborativas. De este modo se está creando una red de información colaborativa en

la que la tarea del alumno no consiste sólo en generar contenido, sino también, relacionar éste con la información aportada por otros de forma adecuada y coherente. La información presentada en los blog puede tener muchos formatos, archivos de audio y video, imágenes de presentación, podcasts, etc. lo que constituye un gran abanico de posibilidades para la presentación de contenidos.

En el caso de que estimemos oportuno que todos los alumnos tengan acceso a toda la información y puedan editarla, entonces deberíamos trabajar con una wiki. Se trata de un espacio de colaboración igualitaria, en oposición al blog, en el que se pueden generar contenidos en grupos.

Estas dos formas de publicación, pero sobre todo las wikis, por sus características de colaboración y descentralización del trabajo, permiten la participación de un gran número de personas.

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo, por tanto, apostamos por un modelo de innovación docente que integra el método de tipo comunicativo, basado en el aprendizaje cooperativo por tareas, que pretende integrar las numerosas herramientas tecnológicas en el aula, en el marco de un enfoque intercultural, fundamental para la adquisición de un idioma extranjero. Partiendo de la teoría vigotskiana del constructivismo social, la innovación docente se articula en la introducción en el currículum de una serie de actividades que ayuden al estudiante a construir su conocimiento a través de la interacción con los demás agentes sociales en el aula y las nuevas tecnologías que la sociedad del conocimiento nos proporciona. Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información. Sin embargo, para que esta innovación sea generadora de cambios en la calidad de la enseñanza, el docente tiene que reinventarse su papel en el aula convirtiéndose no sólo en planificador de aprendizaje sino mediador del conocimiento, enmarcando su práctica educativa en una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brioso Díez, Á., (2006): *Diversas explicaciones sobre cómo se produce el desarrollo psicológico*, en Sierra, P. y Brioso A., *Psicología del Desarrollo*, pp. 40-49
- Candlin, C. N., (1990): *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*, en *Comunicación, Lenguaje y Educación* (vol. 7-8), pp.33-53;
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación*;
- Martínez Agudo, J.d.D., (2003): *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (vol. 15), pp.139-160;
- Medina Revilla, A. (2010): *Modelo para la innovación del currículum en el aula*, Uned
- Pesquero Franco, E. (2001): *Sociedad de la información y educación. Propuestas educativas de la Unión Europea para el nuevo modelo de sociedad*, en *Revista Complutense de Educación* (Vol. 12, Núm. 1), pp. 319-340
- Trujillo Sáez, F., (2005): *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, en *Porta Linguarum* (vol. 4), pp. 23-39;

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Alonso García, C. M^a; y Gallego Gil, D. (2002): *WebQuest, una propuesta pedagógica para el uso de Internet*. UNED. Cemav. Emisión radiofónica <http://www.uned.es/cemav/radio.htm>
- Marquès, P. (2004b): *Cambios en los centros educativos: una metamorfosis hacia la escuela del futuro*. <http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>
- Marquès, P. (2004a): *Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación*. <http://www.google.es/search?q=cache:OxFqB3xJdsJ:dewey.uab.es/pmarques/buenidea.htm+%22Internet+en+el+aula%22++%22papel+del+profesor%22&hl=es>
- Martín Patino, J. M., Beltrán Llera, J. A., Pérez Sánchez, L. (2003): *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro. http://www.educared.net/InnovacionPedagogica/htm/modelocait_parametros.htm

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

ANGELAMARIA SILIBERTI

- Licenciada en Ciencias de la Mediación Intercultural