

REUGRA

ISSN 0214-0489

VOL. 23

AÑO 2016



REVISTA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

www.reugra.es



EDITA:
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD DE GRANADA



ugr

Universidad
de Granada



REVISTA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISSN-0214-0489

www.reugra.es

Los contenidos de REUGRA versan sobre cualquier temática relacionada con las ciencias de la educación. Admite para ello artículos y reseñas, que necesariamente deben ser originales, y que signifiquen contribuciones científicas para su área de conocimiento. Se orienta de forma específica hacia el estudioso e investigador universitario, y de modo genérico, a todos aquellos interesados en ampliar sus conocimientos sobre las ciencias de la educación.

CONTACTO

Revista de Educación de la Universidad de Granada
Campus Universitario de la Cartuja, s/n
18071 - GRANADA

José Rienda Polo
jrienda@reugra.es

CONTACTO DE ASISTENCIA

José Rienda Polo
jrienda@reugra.es

EQUIPO EDITORIAL

<http://reugra.es/index.php/reugra/pages/view/equipo>

ENVÍO DE TRABAJOS

<http://reugra.es/index.php/reugra/about/submissions>

EVALUACIÓN POR PARES

<http://reugra.es/index.php/reugra/about/editorialPolicies#sectionPolicies>

DISEÑO

MOTU ESTUDIO
www.motuestudio.com

CONTENIDOS

- 7 Editorial REUGRA (2016) VOL. 23
D. Javier Villoria Prieto
- 9-26 Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo
[Analysis of empathy in early childhood education: study based on expression through drawing](#)
Alba M. Salazar Ubago, Antonio Fernández-Castillo
- 27-45 Influencia de las aptitudes escolares de los estudiantes en la elección de titulación universitaria
[Influence of educational skills of students in choosing a university degree](#)
Asunción Martínez Martínez, Manuel Castro Sánchez, Félix Zurita Ortega, Ramón Chacón Cuberos, Tamara Espejo Garcés
- 47-68 Incidencia de factores sociodemográficos en las actitudes ante la lectura del alumnado de secundaria
[Incidence of sociodemographic factors in the attitudes to the reading of high school students](#)
Teresa Cervera Mata
- 69-84 Actitudes familiares ante la alteridad cultural. ¡Mi papá no quiere que me junte con él!
[Family attitudes in the face of cultural otherness. My dad doesn't want me to hang out with him!](#)
Antonio Rodríguez Fuentes, Alejandro Daniel Fernández Fernández, Antonio Miñán Espigares

- 85-101 Un estudio de los problemas inventados por estudiantes de secundaria en España
[A study of the problems posed by secondary students in Spain](#)
Johan Espinoza-González, José Luis Lupiáñez-Gómez, Isidoro Segovia-Alex
- 103-118 Redes sociales y educación política
[Social media and political education](#)
Kyoko Ito-Morales, Jerónimo Morales-Cabezas
- 119-131 Competencia literaria y poliexpresión: una innovación en la transmisión y/o enseñanza de la literatura desde la nueva novela de Juan Luis Martínez
[Literary competition and poliexpression: an innovation in the transmission and / or teaching of the literature since la nueva novela of Juan Luis Martínez](#)
Jorge Rosas Godoy
- 133-148 Algoritmo de evaluación del potencial educativo de los espacios arquitectónicos en centros de formación profesional
[Evaluation Algorithm of the educacional potential of architectural spaces in centers of vocational training](#)
Antonio Rodríguez Fuentes, Luis Rodríguez Fuentes
- 149-170 Cambios de ansiedad matemática en futuros maestros de educación primaria
[Changes in levels of math anxiety in pre-service primary school teachers](#)
Juan Francisco Ruiz Hidalgo, José Luis Lupiáñez Gómez, Aurora Inés del Río Cabeza, Pedro David Fernández
- 171-186 Propuesta didáctica para el uso de la lengua oral en el aula de Lengua castellana y literatura
[Teaching proposal for the use of oral language in Spanish Language and Literature class](#)
María Martínez González
- 187-203 Análisis de la dimensión socioeducativa de la mujer cubana en *Negra* de Wendy Guerra
[Analysis of the socio-educational dimension of the cuban woman in *Negra* of Wendy Guerra](#)
Navarro Galiano, Pilar

- 219-235 Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña
[Assistive technologies for improving communication of hearing impairment in the higher education in Panama](#)
Lineth Alain, Rafael Vejarano
- 237-252 La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ele en las universidades lingüísticas ucranianas
[Training in the listening subcompetence of future teachers of ele in ukrainian language universities](#)
Alla Ruban
- 253-266 Relación entre memoria histórica, educación y comunicación
[Relation between memory, education and communication](#)
Virginia Bejines Baquero
- 267-279 La colaboración docente en la educación superior
[Team teaching in higher education](#)
Ana María Ramos García

EDITORIAL REUGRA (2016) VOL. 23

La *Revista de Educación de la Universidad de Granada* (REUGRA) inició su andadura en el año 1987, de la mano de don Esteban de Manuel Torres, entre otros, tarea de dirección que fue continuada por don Ángel Bueno Sánchez hasta el número 22, en 2009, último volumen de la primera época. Ahora, ha sido intención de nuestro equipo decanal recuperar la trayectoria y prestigio de esta publicación por la que pasaron casi un millar de autores de diversas universidades. Con este número 23, se retoma así la periodicidad truncada en el mencionado 2009 y se inicia una segunda época de la REUGRA, con nuevas personas al frente de la misma y con nuevos desafíos de investigación en ciencias de la educación.

Queremos agradecer la implicación y corresponsabilidad de todos los departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación en este proyecto, así como el decidido respaldo de la Editorial Universidad de Granada (EUG) en todos los sentidos. Por último, agradecemos también el empuje y dedicación del nuevo equipo editorial que se ha responsabilizado de la revitalización de nuestra revista.

D. Javier Villoria Prieto

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

ANÁLISIS DE LA EMPATÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTUDIO BASADO EN LA EXPRESIÓN A TRAVÉS DEL DIBUJO

ANALYSIS OF EMPATHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STUDY
BASED ON EXPRESSION THROUGH DRAWING

Alba M. Salazar Ubago
Antonio Fernández-Castillo

Universidad de Granada. Granada. España

Proceso editorial

Recibido: 05/10/2016

Aceptado: 15/11/2016

Publicado: 28/11/2016

Contacto

Dr. Antonio Fernández Castillo
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, S/n
18071 Granada
+34 958 243991
afcastil@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Salazar Ubago, A. M. y Fernández-Castillo, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 9-26.

ANÁLISIS DE LA EMPATÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTUDIO BASADO EN LA EXPRESIÓN A TRAVÉS DEL DIBUJO

ANALYSIS OF EMPATHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STUDY BASED ON EXPRESSION THROUGH DRAWING

Resumen

En el presente trabajo nos proponíamos llevar a cabo un análisis de la empatía en la infancia temprana, desde el propio punto de vista infantil. Para ello se utilizó un planteamiento de investigación cualitativa basado en el método de informantes clave.

Como instrumento fundamental, se usó el dibujo para la recogida de la percepción infantil sobre la empatía ya que consideramos que es un medio ideal para que los niños expresen libremente sus ideas, pensamientos y emociones. Los informantes clave fueron alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, de un centro público de la provincia de Granada.

Desde el punto de vista educativo consideramos necesario estudiar esta capacidad en la infancia, ya que la etapa de Educación Infantil es la clave para el desarrollo de estas variables.

De la investigación se concluye que los niños de cuatro y cinco años, manifiestan conductas empáticas, en las que son capaces de reconocer los sentimientos de los demás, así como de ponerse en el lugar de ellos, e incluso intentar evitar sus emociones negativas.

Palabras clave: empatía, conducta prosocial, preescolares.

Abstract

In this paper we carry out an analysis of empathy in early childhood, from the own child's point of view. For this a qualitative research approach based on the method of key informants was used.

Drawings were used as a tool for collection children's perception of empathy because we consider it an ideal medium for children to freely express their ideas, thoughts and emotions.

Key informants were pre-schoolers, more specifically secondary cycle pupils in Childhood Education, of a public center of the province of Granada, Spain.

Our study concludes that children of four and five express empathic behaviors, which are able to recognize the feelings of others as well as take the place of them, and even try to avoid their negative emotions.

From the educational point of view we consider necessary to study this ability in childhood, as the pre-primary education is the key to the development of these variables.

Keywords: empathy, prosocial behavior, pre-schoolers.

INTRODUCCIÓN

Los profesionales de las ciencias de la educación, coinciden en reconocer la importancia de trabajar las emociones y la empatía desde estas edades tempranas. Estos aspectos los refleja dentro de los contenidos del primer ciclo de Educación Infantil la legislación que establece el currículo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008). De hecho, se hace referencia a ellos en el bloque I, el despertar de la identidad personal, del siguiente modo:

Identificación y expresión de emociones básicas propias y ajenas, como alegría o miedo, iniciando actitudes de empatía para aprender, con ayuda, a vivir juntos. Aceptación y control progresivo de las emociones en situaciones habituales y desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza en las relaciones interpersonales. Actitud receptiva ante demostraciones de consuelo y afecto de adultos conocidos y compañeros y manifestación de afecto hacia las personas cercanas (p,1020).

Es decir, que diversos aspectos emocionales, deberían ser un contenido dentro de la etapa de Educación Infantil, en la cual se trabaje su diferenciación, así como aceptación y control, propiciando actitudes de empatía, en las que los niños aprendan a convivir juntos. Son muchos los autores que han estudiado la empatía tanto en general como en la infancia, ya que la consideran un elemento favorecedor de la convivencia (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2015).

Aunque los niños de forma innata desarrollan las habilidades empáticas, este proceso de desarrollo, depende en gran medida de las posibilidades de socialización, de la interacción con sus padres y de las pautas empáticas de estos (Chacón y Romero, 2014). De este modo, la etapa de educación infantil, parece ser una etapa privilegiada para el desarrollo de las emociones y en particular, para el desarrollo de la empatía. Así, si otorgamos la importancia que requiere a este aspecto, estaremos contribuyendo a un desarrollo integral en la infancia.

La empatía, puede definirse como la respuesta afectiva, de la comprensión sobre el estado emocional de los demás, que consiste en sentir el estado en el que se encuentra el otro (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Este concepto, ha ido evolucionando a lo largo de los años. Más recientemente, la empatía, ha sido definida como la capacidad de una persona de reconocer y comprender los pensamientos y sentimientos de los demás (García, González y Maestu, 2011).

Según Garaigordobil y García (2006), la empatía incluye tanto las respuestas emocionales, como la capacidad de entender los estados emocionales de los demás, lo

que supone un componente cognitivo. Es una cualidad característica de los seres humanos que está relacionada también con la inteligencia emocional (García, *et al.*, 2011).

Algunos estudios señalan que la empatía contribuye a la mejora de las habilidades y más concretamente al comportamiento prosocial (Garaigordobil y García, 2006). Además, varios estudios afirman que la empatía se asocia con una conducta más cooperativa (Gorostagia, Balluerka y Soroa, 2014).

Existen diferentes teorías que intentan explicar cómo, o porqué aparece la empatía en el ser humano. Algunas teorías fundamentadas en la neurociencia, hacen hincapié en la percepción automática de las emociones de los demás, apoyándose en las investigaciones sobre las neuronas espejo. En esta posición teórica, se encuentra el modelo de percepción/acción y la teoría de la simulación (López, Filippetti y Richard, 2014). García, *et al.*, comprobaron que existe una correlación positiva entre la actividad de las neuronas espejo y la capacidad de los niños para tener empatía con otras personas.

De acuerdo con López, *et al.*, y según el modelo de "Percepción/Acción", *"el observador experimenta la emoción del observado, por compartir con él las representaciones mentales sobre un determinado comportamiento, estado o situación"*. La percepción del comportamiento del otro, activa las representaciones del observador sobre ese mismo comportamiento y dispara respuestas autonómicas que crean una experiencia emocional que concuerda con la del observado. Así, la empatía en este modelo, es vista como un proceso automático no consciente (López, *et al.*, 2014).

Por otro lado, otras teorías se centran en aspectos cognitivos, basándose en investigaciones neurológicas (López, *et al.* 2014). La Teoría de la Mente, por ejemplo, hace referencia a los aspectos más cognitivos de la empatía, vinculados a las funciones cognitivas superiores propias de los seres humanos (López, *et al.*, 2014). Se dice que un individuo puede atribuir estados mentales a sí mismo y a otros (García, *et al.*, 2011). Se denomina mentalización al proceso por el que se hacen inferencias respecto a los estados mentales propios, o ajenos. De este modelo se diferencian cuatro tipos de estados mentales: a) disposiciones de larga duración, por ejemplo, la persona X es confiable; b) estados emocionales de corta duración, como tristeza o enfado, deseos e intenciones asociadas; c) creencias sobre el mundo; y d) intención comunicativa (López, *et al.*, 2014).

Ponemos en marcha la mentalización automáticamente cuando estamos frente a otro individuo, atendiendo a su mirada, su entonación, sus movimientos corporales, etc., (López, *et al.*, 2014). Pero esto no sería posible sin tener la capacidad de utilizar distintos puntos de vista, basándonos en la experiencia. Por lo tanto si un

individuo no ha tenido nuestras mismas experiencias, puede no saber lo mismo que nosotros (López, *et al.*, 2014).

Frecuentemente se ha hablado de tres componentes que interactúan de manera dinámica, dando lugar a la aparición de la empatía en los seres humanos. Estos componentes serían: el hecho de compartir un sentimiento entre uno mismo y el otro, basado en las percepciones y acciones que nos llevan a compartir representaciones; en segundo lugar, conciencia del yo y del otro, es decir, no confundir nuestros pensamientos con los de los demás; en tercer lugar la flexibilidad mental, para asimilar la perspectiva subjetiva del otro y por último tener una buena autorregulación (Martí Noguera, Martí Vilar y Puerta Lopera, 2011).

Otros autores, por su parte han diferenciado solo dos componentes dentro de la empatía, uno cognitivo y otro afectivo. El cognitivo hace referencia a la capacidad de entender lo que el otro está sintiendo, adoptar su propia posición y a partir de experiencias vividas, comprender el estado de la otra persona. El afectivo, haría referencia al estado emocional del otro, que puede llegar a vivenciarse como propio (Auné, Abal y Attorresi, 2016).

Según Escrivá, Delgado, Samper y Vilar, la empatía es una respuesta universal involuntaria pero puede convertirse en un proceso más complejo. El desarrollo de la empatía va ligado al desarrollo cognitivo y según este autor la empatía pasa por una serie de niveles: empatía global, empatía egocéntrica, empatía con los afectos del otro y por último la empatía con la situación vital de la otra persona. Esta perspectiva se encuentra más detallada en la tabla 1.

Tabla 1. Etapas y características del desarrollo de la empatía en la infancia (Escrivá, Delgado, Samper y Vilar, 1998).

ETAPAS	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Empatía global	Durante el primer año de vida.	El niño actúa como si lo que le ha sucedido al otro, le ocurriese a él mismo. Todavía no diferencia entre el otro y el mismo.
Empatía egocéntrica	Transcurso del primer al segundo año de vida.	El niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal, pero no reconoce los estados internos del otro y puede confundirlos como propios.

Empatía con los afectos del otro	2-3 años.	Con el desarrollo del lenguaje del niño y el inicio de la adopción de roles, el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas, a partir de información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.
Empatía con la situación vital de otra persona	Al final de la infancia.	El niño comienza a tomar conciencia de que el otro siente no solo en la situación inmediata sino en su experiencia prolongada.

La empatía es un factor de motivación de la conducta prosocial y se piensa que se desarrolla a lo largo del segundo año de vida (Liddle, Bradley y Mcgrath, 2015). Mestre Escrivá, Pérez Delgado, Samper García y Martí Vilar (1998), afirman que la empatía actúa como un mecanismo regulador de la conducta prosocial, que favorece dicho comportamiento. Además la consideran un prerrequisito para que se pueda dar esta conducta.

Algunos autores defienden a la conducta prosocial, como un indicador de la adaptación escolar y social del alumnado (Carrasco y Trianes, 2010).

Por otro lado, algunos autores afirman que la empatía también podría ser la base para el desarrollo de las habilidades sociales y un requisito para un desarrollo óptimo de las capacidades de interacción (Oros y Fontana, 2015).

Otros estudios señalan que en la etapa de la niñez y la adolescencia, se ha encontrado que la alegría y la simpatía facilitan la aceptación de los otros y las respuestas asertivas y prosociales, así como disminuyen las conductas agresivas, produciendo un buen control de los conflictos interpersonales (Oros y Fontana, 2015).

Por otro lado Garaigordobil y Maganto, confirmaron la hipótesis de que un alto grado de empatía estaba positivamente relacionado con un mejor manejo en la resolución de conflictos.

Diversas investigaciones sugieren que el desarrollo de la empatía, además de incrementar las conductas prosociales, se asocia a la disminución de los comportamientos antisociales como la agresividad (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Otros estudios realizados, afirman que existe una vinculación entre el grado de empatía y el acoso escolar. En este estudio, encontraron una relación negativa entre

ambas variables, es decir, cuanto mayor es la puntuación de empatía del sujeto, menor es la de acoso escolar (Hernández, 2012). Esto indicaría que los niños que poseen mayor empatía hacia los otros, tienen una menor tendencia a provocar situaciones de acoso escolar. Además, otras investigaciones indican que los agresores tienen bajos niveles de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2015).

La etapa de Educación Infantil es clave para el desarrollo de la empatía ya que los estudios demuestran que tiene un rasgo estable ya en esta edad (Chacón y Romero, 2014). El componente afectivo de la empatía se pudo observar en un estudio (Chacón y Romero, 2014). Este estudio se llevó a cabo con bebés de treinta y cuatro horas de nacidos, en el cual se observaba que los niños, cuanto más estaban expuestos a llantos de otros niños, más lloraban.

En el desarrollo emocional en la infancia ejercen una gran influencia las interacciones tempranas entre los padres y los hijos. Si los niños están expuestos a actos empáticos y prosociales, esto podría facilitarles futuros comportamientos similares. Los padres podrían así modelar y fomentar los comportamientos empáticos (Richard, 2014).

A través del dibujo, los niños logran expresar de forma no verbal lo que está sucediendo en su entorno, brindándoles así la oportunidad de mostrar sus emociones, ideas, pensamientos y deseos (Rojas y Marisol, 2012).

Según Rojas y Marisol, existen diferentes etapas para el desarrollo del dibujo infantil. La primera etapa comprende de los dos a los cuatro años y es llamada la etapa del "garabateo", en la cual el niño comienza a realizar sus primeros movimientos con todo el brazo y los garabatos no son realizados con una intención premeditada. A continuación encontramos la etapa "presquemática" que tiene lugar entre los cuatro y siete años de edad. En esta los niños ya comienzan a darle nombre a sus garabatos e intentan reflejar su realidad. Por lo que en esta etapa los niños ya son capaces de mostrarnos sus pensamientos y emociones a través de sus dibujos. Por último encontramos la etapa "esquemática" en la cual los niños realizan sus composiciones utilizando más habilidades motoras que van perfeccionando a lo largo de su desarrollo.

En este trabajo, nos proponemos un análisis de la empatía y algunos de sus elementos característicos en etapas tempranas de la vida, así como la importancia que tiene esta dimensión en el desarrollo de la infancia.

Más concretamente, el objetivo principal de este trabajo, es analizar la empatía en la infancia temprana, y específicamente, estudiarla desde el propio punto de vista

infantil a través del dibujo y observar posibles diferencias en estos aspectos entre niños de cuatro y cinco años.

Queremos explorar en qué medida los niños de cuatro años, son capaces de comprender el estado emocional de los otros y expresar esa percepción a través del dibujo. Se espera que sí, basándonos en diversas investigaciones como por ejemplo la de Liddle, *et al.*, (2015), en las cuales se observaron evidencias de una preocupación empática y conducta prosocial ya desde el primer año de vida, a partir de un estudio realizado con bebés de ocho meses de edad.

MÉTODO

Participantes

En este estudio se realizó con un total de veinticuatro informantes clave. Los participantes fueron alumnos de Educación Infantil. Veinte niños tenían cuatro años y cuatro, cuatro años de edad. De ellos, doce eran niños y doce niñas. Todos ellos estaban escolarizados en un colegio público de la provincia de Granada. Los informantes clave pertenecen a un entorno socioeconómico medio.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizó el dibujo. Hemos utilizado este método de recogida de información, porque el dibujo es un medio privilegiado en los niños para expresar sus pensamientos, deseos e intenciones.

También se llevó cabo una pequeña entrevista personal a cada niño para que nos explicaran el específicamente el contenido otros elementos de los dibujos que habían realizado.

Procedimiento

Para la realización de éste se pidió a los niños y niñas que hicieran dos dibujos cada uno de ellos con un enunciado diferente: 1) Dibújate a ti mismo cuando ves a un compañero que está triste en el patio por que se ha caído. 2) Dibújate a ti mismo cuando ves a un amigo que está muy contento porque es su cumpleaños y todos sus amigos han ido a su fiesta.

Los dibujos se realizaron a segunda hora de la mañana después de la asamblea, en la cual hablamos sobre sentimientos y emociones para introducir el tema. En

esta debatimos sobre cómo nos sentíamos en diferentes situaciones y sobre cómo actuaríamos ante otras.

Tras la realización de cada dibujo, se realizó la citada entrevista personal con cada uno de los informantes clave, en la cual nos explicaban lo que pretendían expresar en el papel.

RESULTADOS

En relación con nuestro objetivo general, los resultados de los dibujos nos muestran qué en la etapa de Educación Infantil, específicamente en cuatro y cinco años, la empatía está bastante desarrollada.

En relación con la primera tipología de dibujo, (siguiendo las instrucciones: dibújate a ti mismo cuando ves a un compañero que está triste en el patio por que se ha caído), el 100% de los niños se dibujan con una cara triste, e incluso llorando, como podemos ver en la figura 1. Tal como se aprecia en la figuras 2, algunos se dibujan con un regalo, como medio de consolación hacia su compañero. Durante la realización de los dibujos, los niños comentaban que ayudarían a su compañero e intentarían que no estuviese triste. Algunos niños se dibujan junto a su compañero y otros ellos solos, esto lo podemos apreciar en las figuras 3 y 4. Un resumen categórico de estos aspectos se detalla en la tabla 2.

Como podemos observar en la figura 5, algunos niños mostraron en sus dibujos conductas que se podrían considerar prosociales. En el dibujo 1, ellos además de empatizar con el compañero afectado, proponían un medio de ayuda hacia este, como se ve en el ejemplo el niño regala un cuento al compañero con la finalidad de que este deje de estar triste. Es decir, proponían un regalo como medio de consolación. El cual indica una intención de ayudar al compañero, que va más allá de reconocer el estado de ánimo del mismo.



Figura 1. Ejemplo de dibujo que representa "cara triste"



Figura 2. Ejemplo de dibujo en el que muestran un medio de consolución



Figura 3. Ejemplo de dibujo en el que aparecen junto al compañero



Figura 4. Ejemplo de dibujo en el que aparecen junto al compañero



Figura 5. Ejemplo de conducta pro-social

Tabla 2. Resultados relativos al dibujo 1

Dibujo 1	Se dibujan tristes	Se dibujan contentos	Se dibujan junto al compañero afectado	Se dibujan con un regalo como medio de consolución
24 informantes	24	0	5	5

En relación con el segundo dibujo, (demandado bajo la instrucción: "dibújate a ti mismo cuando ves a un amigo que está muy contento porque es su cumpleaños y todos sus amigos han ido a su fiesta"), el 100% de los niños se han dibujado con caras alegres, e incluso con los regalos que ellos asocian a la idea de cumpleaños, tal como se aprecia por ejemplo en la figura 8. En este caso, los niños que anteriormente se dibujaron junto al compañero afectado, vuelven a repetir este patrón, como podemos observar en la figura 6 y 7. Las categorías y frecuencias de algunos de estos resultados se detallan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados relativos a la tipología de dibujo 2.

Dibujo 2	Se dibujan tristes	Se dibujan contentos	Se dibujan junto al compañero afectado
24 informantes	0	24	5



Figura 6. Ejemplo de dibujo en el que representan "caras alegres"



Figura 7. Ejemplo de dibujo en el que se representan junto a un compañero



Figura 8. Ejemplo de dibujo en el que representan "caras alegres" y regalos que asocian a la idea de cumpleaños

Un dato característico que nos parece interesante resaltar, es la diferencia madurativa entre los informantes de la muestra de cuatro y cinco años. Todos estos dibujos, coinciden con los rasgos de la etapa preesquemática (de los 4 a los 7 años) (Rojas y Marisol, 2012). En esta etapa, el niño comienza a intentar reflejar algo y siente especial interés por la figura humana. Este rasgo característico, lo podemos ver en todos los dibujos anteriores. Otros rasgos de esta etapa que podemos ver son: la utilización de formas geométricas para la realización de los dibujos, son representaciones reconocibles para un adulto, los colores que utilizan cada vez más se adaptan a la realidad y los objetos a veces flotan.

También podemos ver la diferencia madurativa a la que hacíamos referencia anteriormente, en la cual cuanto mayor es la edad de los niños, mayores son los detalles del dibujo. Por ejemplo en la figura 9, podemos observar el dibujo de un niño de cuatro años, en este aún utiliza el renacuajo como medio de representación de la figura humana. Por otro lado en la figura 10, encontramos el dibujo de un niño de cinco años, podemos apreciar como los detalles que aparecen en el dibujo son más abundantes y que esté nos intenta expresar más sobre sus sentimientos.



Figura 9. Ejemplo de dibujo de un niño de cuatro años



Figura 10. Ejemplo de dibujo de un niño de cinco años

Durante la observación contemplamos cómo los niños ofrecían ayuda a otros compañeros, aunque estos no fuesen los de su misma clase. Por ejemplo, cuando un niño se caía lo ayudaban a levantarse o le daban un beso en la parte afectada con el fin de consolarle.

DISCUSIÓN

El término empatía ha recibido mucha atención en los últimos años, junto a otros como inteligencia emocional o resolución de conflictos. Para la realización de este trabajo elegimos la empatía, porque la considerábamos el primer escalón hacia las habilidades sociales. Es una herramienta fundamental para el establecimiento de buenas relaciones con el otro. Y un medio de prevención hacia problemas por desgracia tan cotidianos como el acoso escolar (Hernández, 2012). Además las personas empáticas, están mejor adaptadas socialmente y manejan mejor las emociones propias y ajenas.

El concepto de empatía ha sido estudiado por muchos autores, pero podríamos decir que todos poseen un denominador común y consideran a la empatía como la capacidad de comprender los estados emocionales de los demás.

Respecto al interrogante de cuando da comienzo esta capacidad, los autores coinciden en que ya desde que nacemos el ser humano posee capacidades empáticas, como ha quedado recientemente demostrado en algunos estudios (Chacón y Romero, 2014). En los cuales los bebés ya reaccionaban ante la presencia del llanto de otros bebés. El desarrollo de la empatía va ligado al desarrollo cognitivo y la etapa de Educación Infantil es un periodo clave para el desarrollo de esta habilidad (Chacón y Romero, 2014).

Nuestros resultados nos muestran como los niños son capaces de reconocer emociones básicas propias y ajenas, cómo son la alegría y la tristeza. Por lo cual la definición de empatía de García, *et al.*, (2011), la capacidad de una persona de reconocer y comprender los pensamientos y sentimientos de los demás, ya se da desde edades tempranas como queda reflejado en las muestras de dibujos proporcionadas por nuestros participantes.

Por lo cual, podemos confirmar nuestra hipótesis planteada en la cual los niños serían capaces de comprender el estado emocional de los demás, basándonos en investigaciones de Liddle *et al.*, (2015).

Los niños ante situaciones de tristeza, reaccionan con tristeza y ante situaciones de alegría actúan con la misma. En sus dibujos muestran medios de consolución hacia el compañero como pueden ser el regalo de una flor, o una tirita.

Además, hemos podido observar conductas prosociales respecto a los otros compañeros. En las cuales observamos que los niños que tenían más conductas de ayuda al compañero, menos comportamientos agresivos realizaban (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Tras los resultados obtenidos en el análisis de esta investigación, podemos concluir como los niños y niñas son capaces de comprender el estado emocional de los otros. Cuestión que coincide con otros estudios anteriores (Gutiérrez, *et al.*, 2011).

Consideramos interesante en un futuro realizar un posible estudio de la empatía en niños de otras edades para comparar diferencias entre unos y otros así como evidenciar las afirmaciones de los diversos autores revisadas. Sería interesante también estudiar cómo el papel del docente influye en el desarrollo de la empatía de los niños.

El contexto familiar y escolar tiene una gran influencia en el desarrollo de la empatía. En el desarrollo emocional en la infancia ejercen una gran influencia las interacciones tempranas entre los padres y los hijos según (Richaud, 2014).

Actualmente la escuela opta por una educación integral del alumnado, la cual incluye la inteligencia emocional. Consideramos importante trabajar este aspecto de manera transversal y globalmente con todas las áreas y no como un hecho aislado. Así como que los centros ofrezcan información a las familias acerca de la importancia que tiene la empatía en el desarrollo de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auné, S. E., Abal, F. J. P., y Attorresi, H. F. (2016). Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 17 (2), 137-149.
- Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Chacón, L., y Romero, J. (2014). *Aprendizaje de las conductas empáticas en un grupo de preescolares* (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Escrivá, M. V. M., Delgado, E. P., Samper, E. G., y Vilar, M. M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 16, 47-64.
- Garaigordobil, M., Maganto, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, E., González, J., y Maestu, F. (2011). Neuronas Espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2-3), 265-279.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Hernández, A. N. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22),13-34.
- Liddle, M.J., Bradley,B., y Mcgrath, A. (2015). Babyempathy: Infantdistress and peer prosocialresponses. *Infant Mental Health Journal*, 36 (4), 446–458.
- López, M. B., Filippetti, V., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- Martí Noguera, J. J., Martí Vilar, M., y Puerta Lopera, I. C. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of PsychologicalResearch*, 4 (1),24-28.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2015). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *EuropeanJournal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mestre Escrivá, M. V., Pérez Delgado, E., Samper García, P., y Martí Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iber Psicología*, 3(1), 1-21.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008).Orden, E. C. I. de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- Oros, L. B., y Fontana, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Richaud, M. C. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*,6(2), 171-176.
- Rojas y Marisol (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.

INFLUENCIA DE LAS APTITUDES ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES EN LA ELECCIÓN DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA

INFLUENCE OF EDUCATIONAL SKILLS OF STUDENTS IN CHOOSING A UNIVERSITY DEGREE

Asunción Martínez Martínez¹
Manuel Castro Sánchez³
Félix Zurita Ortega²
Ramón Chacón Cuberos³
Tamara Espejo Garcés³

1. Profesora Doctora Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
2. Profesor Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
3. Investigador del Grupo HUM-238 "Formación del Profesorado como mediador del conocimiento"
Universidad de Granada

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 16/11/2016

Publicado: 30/11/2016

Contacto

Asunción Martínez Martínez
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada
Campus de Cartuja, S/n
18071 Granada
+34 958 243991
asuncionmm@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Martínez Martínez, A., *et al.* (2016). Influencia de las aptitudes escolares de los estudiantes en la elección de titulación universitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 27-45.

Resumen

La orientación socio-educativa y la elección de titulación universitaria es un tema esencial tanto para los estudiantes como para los estamentos educativos de Educación Superior, añadiéndole a esta situación la importancia de las aptitudes personales y académicas de los alumnos en el proceso de elección. El objetivo de este estudio es determinar las aptitudes escolares y las titulaciones de elección preferente con o sin limitación de algún tipo por los alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la provincia de Granada, así como evaluar las relaciones existentes entre las dos variables. La muestra está compuesta por 1.164 estudiantes de Granada (España), con una media de edad de 18,24 años. Se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo de tipo transversal, en el que se desarrolló un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio. Como principales resultados de este estudio se extrae que las tres titulaciones universitarias más demandadas sin limitación son: Magisterio, Medicina e Ingeniería; en el caso de encontrar algún condicionante las tres más valoradas son: Magisterio, Ingeniería y Enfermería; la mayoría de los estudiantes de Granada Capital tienen una aptitud de atención y memoria autoevaluada; detectándose que en las aptitudes verbales es donde menos titulaciones y áreas se sitúan (INEF e Informática), en cuanto a las aptitudes lógica numéricas se hallan implícitas las materias exclusivas de cálculos matemáticos y numéricos como son (grados de Fisioterapia e Ingenierías y áreas de economía y negocios) y en el resto de titulaciones y áreas predomina la atención y memoria.

Palabras clave: aptitudes escolares, titulación universitaria, orientación, educación.

Abstract

The socio-educational orientation and choice of university degree is a key issue for both the students and the educational institutions of higher education, adding to this situation the importance of personal and academic skills of students in the election process. The aim of this study is to determine the school's skills and qualifications preferred choice with or without any limitations by students in their final year of university and training in the province of Granada, and to assess the relationship between the two variables. The sample consists of 1,164 students from Granada (Spain), with an average age of 18.24 years. Design descriptive cross-sectional quantitative nature, in which a relational study was conducted to analyze the degree of dependence between variables under study was used. The main results of this study is drawn that the three defendants university degrees are not limited to: Magisterium, Medicine and Engineering; in the case of finding some conditioning the three most valued are: Teaching, Engineering and Nursing; most students Granada Capital have an aptitude for attention and self-rated memory; detected in verbal skills is where fewer qualifications and areas are located (INEF and Informatics), as to the number logical skills exclusive materials of mathematical and numerical calculations such as (Physical and Engineering degrees and areas of economy are implicit and businesses) and other qualifications and areas dominated by attention and memory.

Keywords: Scholar aptitude, university degree, counseling, education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se están produciendo cambios en las diferentes ocupaciones y puestos de trabajo, motivados por la veloz transformación del mercado laboral, por lo que se hace necesaria una adaptabilidad mayor por parte de los sujetos y del sistema educativo (Arnau, 2013; Álvarez-Monzoncillo, Suárez-Bilbao y De-Haro, 2016). A esto se suma el fenómeno de desempleo propiciado por una crisis económica y social a nivel mundial que afecta sobre todo a España, implica que los jóvenes se decanten por seguir formándose con estudios superiores (Martínez-Martínez, 2013; Martínez, 2016).

Estudios como el de Echeverría (2010), el de Abiétar-López, Navas-Saurin, Marhuenda-Fluixá y Salvà-Mut (2016) o el de Solange (2016) entre otros, indican que debido al momento actual marcado por las dificultades existentes a la hora de insertarse en el mercado laboral, los jóvenes no realizan un estudio introspectivo real planteando objetivos reales que estén en concordancia con sus posibilidades y características personales. Por ello nos encontramos ante el reto de realizar proyectos profesionales de orientación hacia el mundo laboral de los estudiantes con el fin de orientar eficazmente a los sujetos. En este sentido, la orientación debería de encaminarse hacia esa búsqueda sobre las posibilidades, aptitudes y características personales del alumnado con la finalidad de que el proceso de inserción laboral sea más efectivo y satisfactorio.

La satisfacción del individuo con la profesión hacia la que se encamina se encuentra entre los factores más importantes a la hora de determinar las preferencias profesionales, y para ello se deben analizar exhaustivamente las destrezas y habilidades del sujeto (Martínez-Martínez, 2013). Las aptitudes personales de los alumnos los hacen más propicios a la elección de determinadas profesiones, aunque las preferencias del estudiante en ocasiones no coinciden con las aptitudes más propicias a dicha elección (Cepero, 2009).

Desde el ámbito de la psicología se han creado test para caracterizar aptitudinalmente a las personas y analizar así sus posibilidades en los diferentes ámbitos del mundo laboral (López-Gonzales, 2004). Sin embargo, en el contexto pedagógico diversos estudios concluyen que estos test aptitudinales carecen de valor predictivo, debido a que los alumnos se encuentran en etapas del desarrollo en las que se producen diversos cambios en la personalidad del sujeto (López-Gonzales, 2004). Martín-Moreno (1996), añade que la inteligencia y el aprendizaje influyen en la adquisición de destrezas y conocimientos, y por ende en la vocación elegida.

La orientación educativa es un acto intencional, que debe ser realizado con anticipación, de forma que genere un valor añadido a la entrada en el mercado profesional (Rodríguez-Moreno, 2003). En éste contexto debemos considerarla como elemento clave, por ser una herramienta indispensable a la hora de conocer las preferencias de los estudiantes a corto y largo plazo, que busca el desarrollo integral de la personalidad del sujeto (Dueñas, 2002). Siguiendo a Mantero (2010), la orientación, además de guiar al sujeto, sirve para que se conozca así mismo e identifique el mundo que le rodea, actuando en calidad de ciudadano responsable, motivado y productivo no solo en una sociedad laboral sino también personal. La orientación requiere la vinculación y coordinación entre los Centros Educativos de Educación Primaria y Secundaria, y Bachillerato con los Centros Universitarios, que en la mayoría de ocasiones no es la acorde (Domínguez, Álvarez y López, 2013).

La orientación académica ha de ser un proceso continuo cuya etapa de mayor importancia se encuentra en la realización de los estudios postobligatorios, Bachillerato y Ciclos Formativos, por ser la etapa en la que se toman decisiones que afectaran considerablemente a su futuro (Domínguez *et al.*, 2013; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Martínez, 2016). Además de contar con el sujeto, se debe tener en cuenta el contexto que le rodea, incluyendo a la familia, por la gran influencia ejercida sobre los adolescentes en multitud de ocasiones (Cánovas-Leonhardt, Sahuquillo-Mateo, Císcar-Cuñat y Martínez-Vázquez, 2014).

Es misión de la escuela preparar al alumnado para el desempeño de una ocupación mediante el conocimiento de las distintas salidas profesionales, y el desarrollo de valores y competencias que mejoren la convivencia (Santos-Guerra, 2010; García-Cabrero *et al.*, 2016). Para que el proceso de orientación socio-educativa se realice de forma correcta, éste debe garantizar un conocimiento profundo y real de las posibilidades personales, actitudes y aptitudes de cada individuo, identificando las cualidades y capacidades que posee (Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012). La carencia de una correcta orientación vocacional acarreará decisiones futuras poco acertadas en lo referente a la elección de titulación académica y posterior acceso al mercado laboral (Santana, Feliciano y Cruz, 2010; Bandomo, Sotero y Reyes, 2016; Marín, Cabrera y Concepción, 2016).

Las diversas opciones existentes a la hora de elegir una titulación universitaria, viene propiciado por multitud de factores. Bisquerra (1992), señala la importancia del proceso de inserción laboral, entendiendo el trabajo no únicamente como un medio de subsistencia, sino como un proceso de autorrealización personal en el que prima la vocación (Martínez-Martínez, 2013). Al realizar la elección profesional de forma meditada, encontrando un equilibrio entre sus aptitudes y las necesarias para el desempeño de una determinada profesión, aumentan las posibilidades de que su

futuro laboral sea satisfactorio (Martínez, Zurita, Castro, Chacón, Hinojo-Lucena y Espejo, 2016).

Son numerosos los estudios que han abordado la problemática que supone el acceso a la educación superior, por encaminar de forma concreta hacia un determinado oficio, conllevando éste proceso una serie de decisiones que en multitud de ocasiones no son sencillas. Entre éstos, encontramos multitud de estudios que han descrito las opciones universitarias de los alumnos, pero casi siempre desde el ámbito del Bachillerato (Lorenzo-Moledo, Argos, Hernández y Vera, 2014). La investigación de Lagares, Ordaz y Lagares (2012) pone de manifiesto la importancia que tiene la elección y realización de la titulación universitaria en relación con la salida profesional del sujeto.

La presente investigación considera de vital importancia el análisis de las relaciones existentes entre las aptitudes escolares de los alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos y la elección de titulación universitaria. Dada la escasez de estudios que aglutinaban de forma conjunta a estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos, la finalidad era constatar si la elección de titulación universitaria estaba influenciada por las aptitudes escolares de los alumnos. Por ello, se plantearon como objetivos:

- Analizar y describir las titulaciones de elección preferente de los estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la provincia de Granada, así como describir las aptitudes escolares de éstos.
- Evaluar las relaciones existentes entre la elección de titulación universitaria con o sin limitación de los estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos y sus aptitudes escolares.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y participantes

Este estudio presenta un diseño descriptivo de tipo cuantitativo transversal. La muestra está formada por 1.164 estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional (58,1% masculinos y 41,9% femeninos), con una edad media de 18,24 años (DT=1,258), Se analizó al 18,98% del universo total de estudiantes.

VARIABLES e INSTRUMENTOS

En este trabajo de investigación se establecieron la Titulación de Elección con o sin Limitación, en función de lo planteado por Martínez-Martínez (2013), para ello se de-

sarrolla el ámbito de conocimiento de la titulación universitaria a elegir en el próximo curso tanto con la posibilidad de elección sin limitación (económica, familiar o económica) como con limitación, para ello y siguiendo las opciones de titulaciones universitarias se plantearon diferentes especialidades. También se determina la Aptitud Escolar Autopercebida o Autoevaluada, para recoger ésta información se utilizó la "Escala de Aptitudes Escolares Autopercebidas" (Hernández-Franco, 2001), formado por 10 ítems que se valoran mediante escala Likert de cinco opciones, desde "Total Desacuerdo" hasta "Total Acuerdo". La presente escala se divide en tres constructos planteados por Hernández-Franco (2001): Aptitud Lógico Numérica Autoevaluada, Aptitud Verbal Autoevaluada, y Atención y Memoria Autoevaluada.

Procedimiento

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se contactó con la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía para solicitar la colaboración y participación de los Centros Educativos seleccionados en el estudio, tras la realización de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio. Se informó a la dirección de cada Centro Educativo de la naturaleza de la investigación y se solicitó su colaboración y la de su alumnado. En el caso de los menores de edad, se adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales pidiéndolo su consentimiento informado. Durante la investigación, se ha garantizado el anonimato de los participantes, encontrándose presentes los encuestadores durante la recogida de datos con el fin de aclarar cualquier cuestión.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se utilizó el software IBM SPSS en su versión 20.0., realizando el estudio descriptivo mediante medias y desviación típica con el fin de determinar el perfil de los estudiantes, estableciendo un análisis comparativo de los datos mediante el uso de tablas de contingencia con el fin de establecer las diferencias.

RESULTADOS

En el primer apartado del bloque de resultados se describen todos los ítems que formaban el cuestionario, describiendo a continuación las categorías de la aptitud (numérica, verbal y atención y memoria).

Atendiendo a la Tabla 1, se comprueba que los valores medios de los diez ítems que incluía el test deparó que el ítem I.6., "*Me resulta fácil relacionar los conceptos y aplicar mis conocimientos a otros problemas distintos a los resueltos por el profesor en clase*", fue el que obtuvo una puntuación más alta ($M=3,34$), seguido de los ítems I.1, I.2 y I.8, en los que se encontraron medias superiores al 3,20; sin embargo, los ítems I.3 y I.4 se encontraban por debajo del 2,90.

Tabla 1. Ítems del cuestionario de aptitud

Ítems	Media	Desv. típ.
I.1. Debido a mi riqueza de vocabulario tengo una gran facilidad para expresarme, tanto oralmente como por escrito.	3,21	,953
I.2. Cuando leo tengo una gran facilidad para comprender el significado de las palabras y de todo tipo de textos tanto literarios como científicos.	3,29	,944
I.3. Realizo las operaciones y cálculos matemáticos sin dudar y con mucha rapidez.	2,86	1,117
I.4. En general cuando tengo que realizar operaciones y cálculos numéricos tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.	2,88	1,131
I.5. Tengo facilidad para resolver todo tipo de problemas lógicos.	3,06	1,041
I.6. Me resulta fácil relacionar los conceptos y aplicar mis conocimientos a otros problemas distintos a los resueltos por el profesor en clase.	3,34	,938
I.7. Entre mis compañeros y profesores tengo fama de tener buena memoria para el estudio.	3,11	1,045
I.8. Cuando estudio me resulta fácil aprender de memoria el significado de palabras, definiciones de conceptos, esquemas de las elecciones.	3,23	1,111
I.9. Me resulta fácil concentrarme cuando estudio sin distraerme durante por lo menos una hora.	3,09	1,237
I.10. Cuando el profesor explica en clase me resulta muy fácil mantener la atención, sin distraerme	3,11	1,101

Los valores medios obtenidos en las dimensiones muestran que la atención y memoria autoevaluada, aptitud autoevaluada y aptitud lógica numérica obtienen valores medios casi idénticos como se aprecia en la Tabla 2. La atención y memoria autoevaluada es la categoría en la que se engloban más participantes (42,7%; n=497), en relación a la aptitud, el resto de dimensiones presentan alumnos/as en proporciones bastante similares.

Con respecto a los alumnos/as y la opción de elección sin limitación de ningún tipo a la hora de cursar una titulación universitaria, se comprueba que eligen estudiar más que cuando encuentran algún tipo de limitación (89,2%; n=1038 frente al 83%;

n=966); asimismo para este estudio se escogen las diez especializadas más valoradas por los estudiantes, destacando la similitud entre titulaciones, excepto la Fisioterapia (2,9%; n=34) en sin limitación y Biología (2,6%; n=30) con limitación que son los que cambian; en cuanto a la valoración de los que eligen sin encontrar limitaciones de ningún tipo, las tres titulaciones más escogidas son: Magisterio (11,2%; n=130), Medicina (9,2%; n=107) e Ingeniería (8,8%; n=103), sin embargo, cuando existe algún condicionante de tipo económico, nota de corte o familiar (con limitación) las tres especialidades universitarias más demandadas son: Magisterio (12,5%; n=145), Ingeniería (7,6%; n=88) y Enfermería (6,4%; n=75).

Tabla 2. Descriptivos de las variables

Aptitud	Aptitud Lógico Numérica Autoevaluada	28,3% (n=330)	
	Aptitud Verbal Autoevaluada	29,0% (n=337)	
	Atención y Memoria Autoevaluada	42,7% (n=497)	
Titulación Universitaria		Sin Limitación	Con Limitación
	No Estudiar	10,8% (n=126)	17% (n=198)
	Medicina	9,2% (n=107)	5,0% (n=58)
	Magisterio	11,2% (n=130)	12,5% (n=145)
	Derecho	2,7% (n=31)	3,2% (n=37)
	Enfermería	6,3% (n=73)	6,4% (n=75)
	Fisioterapia-Biología	2,9% (n=34)	2,6% (n=30)
	Económicas	4,0% (n=47)	4,5% (n=52)
	Informática	3,3% (n=38)	3,6% (n=42)
	INEF	4,9% (n=57)	4,9% (n=57)
	Psicología	4,7% (n=55)	4,6% (n=53)
	Ingeniería	8,8% (n=103)	7,6% (n=88)

Al relacionar los resultados de la elección de titulación sin limitación en relación con la variable de aptitud extraemos que existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), entre la elección de titulación sin limitación y las categorías de aptitud (lógico numérica, verbal y atención y memoria) como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 3. Elección de titulación sin limitación según las categorías de aptitud. ($p=.000$)

Titulación Sin		Aptitud			Total
		Aptitud verbal autoevaluada	Atención y memoria autoevaluada		
Medicina	Recuento	25	26	56	107
	% Sin	23,4%	24,3%	52,3%	100,0%
	% Aptitud	7,6%	7,7%	11,3%	9,2%
Magisterio	Recuento	23	46	61	130
	% Sin	17,7%	35,4%	46,9%	100,0%
	% Aptitud	7,0%	13,6%	12,3%	11,2%
Derecho	Recuento	5	11	15	31
	% Sin	16,1%	35,5%	48,4%	100,0%
	% Aptitud	1,5%	3,3%	3,0%	2,7%
Enfermería	Recuento	20	20	33	73
	% Sin	27,4%	27,4%	45,2%	100,0%
	% Aptitud	6,1%	5,9%	6,6%	6,3%
Fisioterapia	Recuento	8	5	5	18
	% Sin	44,4%	27,8%	27,8%	100,0%
	% Aptitud	2,4%	1,5%	1,0%	1,5%

Titulación Sin Aptitud lógico numérica autoevaluada		Aptitud			Total
		Aptitud verbal autoevaluada	Atención y memoria autoevaluada		
Económicas	Recuento	17	11	19	47
	% Sin	36,2%	23,4%	40,4%	100,0%
	% Aptitud	5,2%	3,3%	3,8%	4,0%
Informática	Recuento	13	15	10	38
	% Sin	34,2%	39,5%	26,3%	100,0%
	% Aptitud	3,9%	4,5%	2,0%	3,3%
INEF	Recuento	16	23	18	57
	% Sin	28,1%	40,4%	31,6%	100,0%
	% Aptitud	4,8%	6,8%	3,6%	4,9%
Psicología	Recuento	10	19	26	55
	% Sin	18,2%	34,5%	47,3%	100,0%
	% Aptitud	3,0%	5,6%	5,2%	4,7%
Ingeniería	Recuento	52	19	32	103
	% Sin	50,5%	18,4%	31,1%	100,0%
	% Aptitud	15,8%	5,6%	6,4%	8,8%
Otros	Recuento	141	142	222	505
	% Sin	27,9%	28,1%	44,0%	100,0%
	% Aptitud	42,7%	42,1%	44,7%	43,4%

Titulación Sin Aptitud lógico numérica autoevaluada		Aptitud			Total
		Aptitud verbal autoevaluada	Atención y memoria autoevaluada		
Total	Recuento	330	337	497	1164
	% Sin	28,4%	29,0%	42,7%	100,0%
	% Aptitud	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la Tabla 3, al relacionar la elección de titulación universitaria sin limitación con las categorías de aptitud, se comprueba que las titulaciones de Fisioterapia (44,4%) e Ingeniería (50,5%) se relacionan con Aptitudes Lógico Numéricas. En las Aptitudes Verbales se encuentran los estudiantes que quieren matricularse en los grados de INEF (40,4%) e Informática (39,5%), y por último en Aptitudes de Atención y Memoria se sitúan los adolescentes que eligen Medicina (52,3%), Magisterio (46,9%), Derecho (48,4%), Enfermería (45,2%), Económicas (40,4%) y Psicología (47,3%).

Finalmente, en la Tabla 4, que relaciona en este caso las categorías de aptitud con la elección de titulación con limitación, se extrae que existe asociación estadística ($p=.000$), encontrando que las titulaciones de Biología (46,7%) e Ingeniería (52,3%) se relacionan más con Aptitudes Lógico Numéricas. Por Aptitudes Verbales se postulan los participantes que eligen los grados de INEF (38,6%) e Informática (35,6%) y en Aptitudes de Atención y Memoria se sitúan adolescentes que pretenden estudiar Medicina (56,9%), Magisterio (49,7%), Derecho (54,1%), Enfermería (44%), Económicas (38,5%) y Psicología (41,5%).

Tabla 4. Elección de titulación con limitación según las categorías de aptitud. ($p=.000$)

Titulación Con Aptitud lógico numérica autoevaluada		Aptitud			Total
		Aptitud verbal autoevaluada	Atención y memoria autoevaluada		
Medicina	Recuento	12	13	33	58
	% Con	20,7%	22,4%	56,9%	100,0%
	% Aptitud	3,6%	3,9%	6,6%	5,0%
Magisterio	Recuento	28	45	72	145
	% Con	19,3%	31,0%	49,7%	100,0%
	% Aptitud	8,5%	13,4%	14,5%	12,5%
Derecho	Recuento	5	12	20	37
	% Con	13,5%	32,4%	54,1%	100,0%
	% Aptitud	1,5%	3,6%	4,0%	3,2%
Enfermería	Recuento	20	22	33	75
	% Con	26,7%	29,3%	44,0%	100,0%
	% Aptitud	6,1%	6,5%	6,6%	6,4%
Biología	Recuento	14	7	9	30
	% Con	46,7%	23,3%	30,0%	100,0%
	% Aptitud	4,2%	2,1%	1,8%	2,6%
Económicas	Recuento	20	12	20	52
	% Con	38,5%	23,1%	38,5%	100,0%
	% Aptitud	6,1%	3,6%	4,0%	4,5%

Titulación Con Aptitud lógico numérica autoevaluada		Aptitud			Total
		Aptitud verbal autoevaluada	Atención y memoria autoevaluada		
Informática	Recuento	14	15	13	42
	% Con	33,3%	35,7%	31,0%	100,0%
	% Aptitud	4,2%	4,5%	2,6%	3,6%
INEF	Recuento	17	22	18	57
	% Con	29,8%	38,6%	31,6%	100,0%
	% Aptitud	5,2%	6,5%	3,6%	4,9%
Psicología	Recuento	9	22	22	53
	% Con	17,0%	41,5%	41,5%	100,0%
	% Aptitud	2,7%	6,5%	4,4%	4,6%
Ingeniería	Recuento	46	17	25	88
	% Con	52,3%	19,3%	28,4%	100,0%
	% Aptitud	13,9%	5,0%	5,0%	7,6%
Otros	Recuento	145	150	232	527
	% Con	27,5%	28,5%	44,0%	100,0%
	% Aptitud	43,9%	44,5%	46,7%	45,3%
Total	Recuento	330	337	497	1164
	% Con	28,4%	29,0%	42,7%	100,0%
	% Aptitud	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

DISCUSIÓN

Este estudio en el que participaron un total de 1164 adolescentes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior, tiene características similares a otros trabajos realizados en la geografía española (Cepero, 2009; Sanjuán, 2010; Toscano, 2004), señalando la importancia de estudios de esta índole (Capilla, 2009; Castilla, 2003) realizados en el contexto escolar.

Es necesario indicar que gran parte de la muestra que conforma el estudio proviene de Bachillerato, encontrando un alto absentismo de contestación en los estudiantes que cursan Ciclos Formativos, esto concuerda con lo reportado por Toscano (2004) que matiza que entre los estudiantes de Bachillerato todo lo relacionado con conocer el futuro de demandas universitarias, tutoriales y de organización les crea numerosas atenciones, sin embargo en el contexto de los Ciclos Formativos estas expectativas no son tan altas por lo que en ocasiones deciden no acudir a encuestas de esta índole.

En referencia a la Aptitud, y a las dimensiones que se desprenden de la misma se mostró que la atención y memoria autoevaluada, es donde más participantes quedan encuadrados aspectos similares a los planteados por Hernández-Franco (2001) y Escribano, Bejarano, Zuñiga y Fernández (2010), también destacamos que nuestros resultados en relación con la aptitud lógica numérica y verbal coinciden con los aportado por Muñoz-Ledesma y Cadenas (2008), al respecto de todo esto, ciertos autores señalan que aparte de las aptitudes, también intervienen otros factores como es el control que se debe realizar sobre la asimilación de las competencias que repercute en indicadores de aprendizaje mucho mejores (San Saturnino y Goicoechea, 2013), sin embargo debemos hacer alusión a una de las conclusiones extraídas por Ferrándiz *et al.* (2009) cuando inciden en que procesos de identificación de esta índole son escasas en los centros educativos aludiendo a dificultades en los procedimientos de aplicación.

Los grados más demandados por los adolescentes encuestados en el caso de no encontrar ningún tipo de condicionante de tipo económico, nota de corte o familiar son Magisterio, Medicina e Ingeniería, sin embargo, al encontrar algún tipo de limitación se sustituye Enfermería por Medicina, manteniendo Magisterio y Enfermería como primera y tercera titulación. Se entiende que los estudiantes se postulan en tres ámbitos del conocimiento fundamentales, Ciencias Sociales (Magisterio), Técnicas (Ingeniería) y Ciencias de la Salud (Medicina y Enfermería), confirmando la importancia de la vocación personal cuando se debe de elegir una titulación futura

(Cepero, 2009; Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010; Martínez-Vicente y Ángeles-Segura, 2014). Cuando se analiza el contexto de las Ciencias de la Salud, se comprueba que al no existir limitación los alumnos se decantan por estudiar Medicina, pero cuando encuentran dificultades de nota de acceso o de tipo económico, eligen Enfermería, manteniéndose en el ámbito de la salud. Uno de los motivos principales para orientarse hacia estos grados universitarios se basan en las remuneraciones, siendo este el principal aspecto extrínseco (Serrano, Montañés y La Torre, 1999), entendiendo este tipo de decisiones como una visión de la formación dirigida al resultado, como un simple medio para la consecución del resultado final (García-Sedeño, 2002).

Concluyendo que las titulaciones del ámbito sanitario (Lora-López, 2008), y las ingenierías (Fernández-López y Vaquero, 2006; Martínez-Vicente y Ángeles-Segura, 2014) son los grados más solicitados debido a las perspectivas futuras que ofrecen, en cuanto al prestigio social y económico. Según Gordaliza (2010), las titulaciones relacionadas con las Ciencias están perdiendo un gran número de alumnado a causa del descrédito que tienen en la actualidad las titulaciones como Matemáticas, Física o Química, ganando terreno las titulaciones relacionadas con las nuevas tecnologías e internet (Morato, Sánchez-Cuadrado y Fernández-Bajón, 2016).

Entre las preferencias y la aptitud, se extrae que las titulaciones de Fisioterapia e Ingeniería se decantan más por Aptitudes Lógico Numéricas, mientras que en Aptitudes Verbales se postulan los participantes que quieren matricularse en los grados de INEF e Informática y por último en Aptitudes de Atención y Memoria se sitúan alumnos/as de Medicina, Magisterio, Derecho, Enfermería, Económicas y Psicología, si se presentan los resultados según las áreas de preferencia más determinantes en la opción de Aptitud Verbal, no se halla ninguna área, entre los que valoran la Aptitud Lógico Numérica se encuentran los de Investigación Técnica, Economía y Negocios, Actividades Administrativas y Actividades Agropecuarias y en referencia a la Aptitud Atención-Memoria, estaban los de Sanidad, Derecho y Asesoramiento, Humanístico-Social, Comunicación, Enseñanza y Orientación, Atención Personal, Idiomas, Cine y Teatro, Música y Estética. De los datos extraemos que las aptitudes verbales es donde menos titulaciones y áreas se sitúan, en cuanto a las aptitudes lógica numéricas se hallan implícitas las materias exclusivas de cálculos matemáticos y numéricos como son (grados de ingenierías y áreas de economía y negocios), lo que denota total correspondencia entre lo que deciden los alumnos/as y lo que realizan. En el resto de titulaciones y áreas predomina la capacidad de atención y memoria.

CONCLUSIONES

Como principales conclusiones de este estudio extraemos que las tres titulaciones universitarias más demandadas por los estudiantes sin limitación de tipo económico, familiar o de nota de corte son: Magisterio, Medicina e Ingeniería, del mismo modo en el caso de encontrar algún condicionante las tres carreras universitarias más valoradas son: Magisterio, Ingeniería y Enfermería.

La inmensa mayoría de los estudiantes de Granada Capital tienen una aptitud de atención y memoria autoevaluada, siendo menor la presencia de aptitud lógica numérica y verbal.

Entre los estudiantes se detecta que en las aptitudes verbales es donde menos titulaciones y áreas se sitúan (INEF e Informática), en cuanto a las aptitudes lógicas numéricas se hallan implícitas las materias exclusivas de cálculos matemáticos y numéricos como son (grados de Fisioterapia e Ingenierías y áreas de economía y negocios) y en el resto de titulaciones y áreas predomina la atención y memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2016). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 1(1), 1-7.
- Álvarez-Monzoncillo, J. M., Suárez-Bilbao, F. y De-Haro, G. (2016). Challenges and considerations of the new labor market in the media industry. *El profesional de la información*, 25(2), 262-271.
- Arnau, L. (2013). Desempleo y Orientación para la carrera: Aplicación y evaluación de un programa de adaptación a los cambios profesionales en la adultez. *Educación XX1*, 16(1), 191-206.
- Bandomo, I., Sotero, O. y Reyes, J. (2016). La preparación del docente en la orientación profesional hacia las carreras pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*, 17(40), 1-7.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Cánovas-Leonhardt, P., Sahuquillo-Mateo, P. M., Císcar-Cuñat, E. y Martínez-Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e in-

fancia de la comunidad valenciana. *Educación XX1*, 17(2), 256-288. doi: 10.5944/educxx1,17.2.11491

Capilla, R. (2009). *Análisis estratégico de los estudios TIC en la Universidad Politécnica*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Valencia.

Castilla, M.T. (2003). *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Cepero, B.A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Domínguez, G., Álvarez, F.J. y López, A.M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación en el alumno de nuevo ingreso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.

Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5(1), 77-96.

Echeverría, B. (2010). *Orientación Profesional*. Editorial UOC: Barcelona

Escribano, A., Bejarano, M.T., Zuñiga, M.A. y Fernández, J.L. (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de Docencia e Investigación*, 20, 271-305.

Fernández-López, S. y Vaquero, A. (2006). El grado de adecuación con la oferta a la demanda de titulaciones en el sistema universitario de Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 14(48), 451-470.

Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Fernández, M.C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M.M. (2009). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.

García-Cabrero, B., Ponce-Ceballos, S., García-Vigil, M. H., Caso-Niebla, J., Morales-Garduño, C., Martínez-Soto, Y., ... y Aceves-Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.

García-Sedeño, M. (2002). Modelo de cinco factores. *Revista de la federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43, 134-136.

Gordaliza, A. (2010). Adapting the spanish degree on statistics to the European space for higher education. *Boletín de Estadística e Investigación Operativa*, 26(1), 97-102.

Hernández-Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

- Lagares, E. C., Ordaz, F. G. y Lagares, A. R. (2012). Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30, 45-62.
- López-Gonzales, M. L. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): Propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. Tesis Doctoral: Universidad de Madrid.
- Lora-López, P. (2008). Reflexiones sobre el grado y postgrado de Enfermería: la investigación en Enfermería. *Index de Enfermería*, 17(2), 85-86.
- Lorenzo-Moledo, M.; Argos, J.; Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38.
- Mantero, M. (2010). *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Marín, R., Cabrera, I. B. y Concepción, Y. (2016). Un estudio pedagógico sobre la orientación profesional vocacional pedagógica con enfoque multifactorial. *Mendive*, 14(3), 227-236.
- Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo-Lucena, M., y Espejo, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 13.
- Martínez, M. (2016). Orientación e inserción laboral en el contexto educativo. *Cuadernos de pedagogía*, (464), 64-68.
- Martínez, U. (2016). La reforma laboral de 2012 y el aumento del despido y desempleo en España. *Revista Andaluza de Antropología*, (11), 44-66.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La Orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Carmona, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 115-138.
- Martínez-Vicente, J. M. y Ángeles-Segura, I. M. (2014). Características de los intereses vocacionales en alumnos de educación secundaria evaluados a través del Explora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 549-562.
- Martín-Moreno, M.J. (1996). *Sistema de Experto de Orientación Vocacional Profesional (Procedimiento Informatizado de ayuda)*. Tesis Doctoral: Universidad de Madrid.

- Morato, J., Sánchez-Cuadrado, S. y Fernández-Bajón, M. T. (2016). Trends in the technological profile of information professionals. *El profesional de la información*, 25(2), 169-178.
- Muñoz-Ledesma, A. y Cadenas, J.M. (2008). Un modelo para estimar las acciones a aplicar a los alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 385-407.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- San Saturnino, N. y Goicoechea, J. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362, 594-622.
- Sanjuán, M.M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de formación y orientación laboral (FOL): visión del profesorado de Galicia. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santos-Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Serrano, J. P., Montañés, J. y La Torre, J. M. (1999). Un modelo de intervención para la toma de decisión vocacional. La zona de división vocacional. El género como elemento de sesgo. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Santiago de Compostela.
- Sobrado, L., Fernández, E. y Rodicio, M^a.L. (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Solange, M. (2016). Padres adolescentes y jóvenes: debates y tensiones. *Revista Kátalisis*, 19(1), 91-99.
- Toscano, J.M. (2004). *Estudio sobre la orientación académica para el tránsito del Bachillerato a la Universidad de Huelva: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación para el acceso a la Universidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

INCIDENCIA DE FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN LAS ACTITUDES ANTE LA LECTURA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

INCIDENCE OF SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS IN THE ATTITUDES TO
THE READING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Teresa Cervera Mata

Instituto de Educación Secundaria Río Andarax

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 19/11/2016

Publicado: 30/11/2016

Contacto

t.c.mata@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Cervera Mata, T. (2016). Incidencia de factores sociodemográficos en las actitudes ante la lectura del alumnado de secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 47-68.

INCIDENCIA DE FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN LAS ACTITUDES ANTE LA LECTURA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

INCIDENCE OF SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS IN THE ATTITUDES TO THE READING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Resumen

Las características socioeconómicas y culturales del alumnado de secundaria condicionan sus posibilidades para cambiar su actitud ante la lectura y fomentar así su hábito lector. Una investigación desarrollada en un centro de compensación educativa muestra cómo se establece una relación entre los factores sociodemográficos y los cambios que se producen en su relación con la lectura tras la realización de un programa de talleres de animación lectora. Esta metodología se introduce en el aula como herramienta que pretende producir una transformación en la educación literaria a través de elementos lúdicos, los cuales son imprescindibles en contextos necesitados de transformación social. Las actitudes ante la lectura son los primeros aspectos que deben ser modificados positivamente para potenciar la relación entre los libros y el alumnado y fomentar así el hábito lector. Por lo tanto, conocer qué aspectos sociales y familiares influyen contribuirá en una mejor aplicación de esta metodología en el aula, potenciando o mitigando los efectos derivados de esta relación.

Palabras clave: Animación lectora, educación literaria, actitudes, talleres, compensación educativa

Abstract

The socioeconomic and cultural characteristics of the high school students determine their possibilities to change their attitude towards the reading and, in this way, encourage their reading habit. A program of workshops to inspire Reading carried out in an educational compensation center shows how a relationship between sociodemographic factors and the change happened with their reading habit is established. This methodology is introduced in the classroom as a tool that intends to produce a transformation in their literary education through playful elements, which are required in the necessary contexts of social transformation. An attitude towards reading are the first aspects that must be positively modified to strengthen the relationship between books and students and thus, encourage the reading as an habit. Therefore, the knowledge of the social and family influential environment will contribute to the application of this methodology in the classroom, enhancing or mitigating the effects of this relationship.

Keywords: Reading animation, literary education, attitudes, workshops, educational compensation

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la literatura en el actual sistema educativo está muy condicionada por los esquemas metodológicos empleados en los siglos anteriores. Los cambios que se han realizado en este ámbito han sido escasos y pausados en su aplicación. Especialmente el método historicista ha ejercido una fuerte influencia en la enseñanza de la literatura hasta la actualidad, pues se puede observar cómo se sigue llevando a la práctica en multitud de aulas de secundaria y bachillerato, que estudian listados de autores y obras representativas de cada movimiento y género literario y leen fragmentos sueltos de antologías literarias.

Ya en el siglo XX, a partir de 1970, surge el modelo de análisis e interpretación textual como respuesta al fracaso que el modelo anterior suponía en la enseñanza de la literatura, contrastado en el escaso dominio de la lengua escrita de las primeras generaciones de alumnos escolarizados obligatoriamente. Esto, unido a la edición a gran escala de obras literarias que implicaba entender la literatura en un sentido más funcional, espontáneo y placentero, hace que se empiece a considerar que la lectura tiene que ser el eje sobre el que gire la enseñanza de la literatura. Por ello, en el aula proliferan actividades como el comentario de texto y el análisis estilístico. A partir de los años ochenta del siglo pasado, comienza a producirse un giro en la finalidad de la enseñanza de la literatura, que ya no es únicamente el conocimiento de los conceptos literarios sino la adquisición de hábitos de lectura para lograr una competencia lectora, lo que se conoce como *educación literaria*. Esta radica en el interés por que el alumno recoja una serie de conocimientos y habilidades lingüísticas que le permitirán acercarse a las obras literarias y disfrutar de ellas como lector competente. Este concepto de educación literaria no se entiende sin el de *competencia literaria*, concepto que marca claramente una renovación en la didáctica de la lengua y la literatura (Borda 2002; Delmiro Coto 2002, Mendoza 2004; Zayas 2011; Núñez 2012, 2015; Margallo y Mata 20015).

A la situación actual de la educación literaria como consecuencia de la trayectoria histórica de la enseñanza escolar de la literatura se suma la falta de interés por la lectura que, en parte, viene provocada por la sobreabundancia de otras formas de ocio basadas en la imagen, mucho más fáciles de consumir y con menos esfuerzo que la literatura, produciéndose un descenso de la actividad lectora al finalizar la Educación Secundaria (Nobile: 1992 y Colomer, 2009), así como la falta de interés familiar (Machado, 2002). Este último aspecto es imprescindible en la consolidación del hábito lector entre el alumnado (Margallo. A., Mata. J., 2015), y el centro de la investigación que se presenta en estas páginas. Es habitual el desinterés que se produce por parte del ambiente familiar en inculcar un hábito lector en los niños

y adolescentes, y especialmente en servir de ejemplo para generar una conducta positiva en este sentido.

Esta compleja situación debe animar a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre las carencias de la situación actual de la educación literaria, sus limitaciones y especialmente sobre sus posibilidades y la necesidad de renovación, planteándose como problema de base un cambio metodológico que contribuya a crear lectores competentes, a incentivar el hábito lector. En este sentido, la presente investigación apuesta por el taller de animación lectora como herramienta metodológica innovadora que puede contribuir a mejorar la actitud del alumnado ante la lectura a través de actividades lúdicas (Cassany, Luna y Sanz 1997; Colomer 1998; Cerrillo 2002; Delmiro Coto 2002; De Amo 2003; Mata 2008).

MATERIAL Y MÉTODOS

Tras la revisión de la bibliografía relacionada con la temática pertinente se observa que existen muchos estudios relacionados con la lectura, la educación literaria, los talleres de animación lectora y la expresión escrita: Cassany, Luna y Sanz (1997), Colomer (1998, 2001, 2005, 2009), Mendoza (1998, 2004), Machado (2002), Delmiro (2002), Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), Cerrillo y Cañamares (2008), De Amo (2003), Armas y Rodríguez (2005), Soldevila (2006), Vázquez Rodríguez (2008), Núñez (2012, 2015), Acosta, Rodríguez, Flórez y Jurado (2013) o Rienda (2015); también, que existen estudios precedentes relacionados con la educación literaria y la expresión escrita, como los de Perdomo (2005), Gómez Villalba (2000, 20001, 2007), Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), pero que faltan estudios precedentes que relacionen la educación literaria, la expresión escrita y los talleres de animación lectora en contextos de compensación educativa.

Esta situación plantea un problema de incertidumbre en el momento de iniciar la investigación y elaborar las hipótesis del estudio, aunque conlleva un interesante aliciente: la posibilidad de realizar un estudio exploratorio que sirva para obtener la información necesaria para realizar una investigación posterior más completa en un contexto similar, con unas circunstancias parecidas, pero con un diseño de la investigación y unas hipótesis iniciales más definidas.

Por lo tanto, se diseña para esta investigación un estudio exploratorio, cuasi-experimental, de carácter deductivo, con un diseño longitudinal, cuantitativo y de seguimiento. La investigación consistió en el desarrollo de un programa compuesto por nueve talleres de animación lectora en un grupo de tercero de ESO de un centro de compensación educativa de Almería, situado en un barrio declarado por la administración autonómica como Zona Necesitada de Transformación Social.

Tras la realización de los talleres de animación lectora se procedió a comprobar si estos tenían repercusión en la relación del alumnado con la lectura y si tenían alguna influencia en su expresión escrita. Se realizó estudio comparativo, pues el programa se desarrolló en un grupo de tercero de ESO cuyos resultados se compararon con los de a otro grupo de alumnos con características similares pero que no habían participado en el programa de animación lectora sino que habían seguido la programación didáctica del departamento.

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la repercusión de los talleres de animación lectora como metodología educativa y en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos de tercero de ESO en un contexto de compensación educativa. Una vez analizados los resultados que indicaron si la actitud ante la lectura y la expresión escrita mejoraron o no en el alumnado del grupo experimental, se procedió al estudio de las características sociodemográficas de los sujetos del experimento para comprender qué aspectos del contexto están relacionados con las variables analizadas, así como si influyen en su trayectoria. Este último aspecto es el que desarrollamos en estas páginas, centrándonos en el ámbito relacionado con la actitud ante la lectura: las correlaciones establecidas entre los cambios producidos en el alumnado del grupo experimental en la actitud ante la lectura y las características socioeconómicas y culturales de los sujetos del estudio.

Se consideraron para el estudio variables intervinientes, dependientes e independientes. En la siguiente tabla se muestran en la primera columna las variables intervinientes relacionadas con el grupo experimental y las diferentes categorías de cada una de ellas; en la columna central se especifican cuántos alumnos del grupo experimental pertenecen a cada categoría de las variables intervinientes y, en la última, el dato anterior se establece como porcentaje del total de alumnos:

Tabla 1. Relación de las variables intervinientes del grupo experimental

Sujetos participantes		N.º de participantes	Porcentaje
Edad	14 años	0	0%
	15 años	6	66,6%
	16 años	1	11,1%
	17 años	2	22,2%

Sujetos participantes		N.º de participantes	Porcentaje
Sexo	Hombre	6	66,6%
	Mujer	3	33,3%
Lugar de nacimiento	España	5	55,5%
	Marruecos	4	44,4%
Lengua materna	Español	5	55,5%
	Árabe	4	44,4%
Lengua del entorno familiar	Español	5	55,5%
	Árabe	3	33,3%
	Español y árabe	1	11,1%
Lengua del entorno escolar	Español	5	55,5%
	Árabe	0	0%
	Español y árabe	4	44,4%
Repetidor	Sí	9	100%
	No	0	0%
Edad de la madre	30-40	6	66,6%
	40-50	3	33,3%
	50-60	0	0%
Instrucción de la madre	No tiene estudios	6	66,6%
	Educación básica	1	11,1%
	Bachillerato o FP	2	22,2%

Sujetos participantes		N.º de participantes	Porcentaje
Trabajo de la madre	Trabajo manual	5	55,5%
	Sin trabajo	4	44,4%
Edad del padre	30-40	3	33,3%
	40-50	4	44,4%
	50-60	2	22,2%
Instrucción del padre	No tiene estudios	5	55,5%
	Educación básica	4	44,4%
	Bachiller o FP	0	0%
Trabajo del padre	Trabajo manual	6	66,6%
	Sin trabajo	3	33,3%
Número de lectores en la familia	1	4	44,4%
	2	3	33,3%
	3	2	22,2%
Lecturas del ámbito familiar	Nada	0	0%
	Libros	3	33,3%
	Libros y periódicos o revistas.	4	44,4%
	Periódicos y revistas	2	22,2%

Sujetos participantes		N.º de participantes	Porcentaje
Libros del ámbito familiar	Obras literarias de género narrativo, lírico o teatral.	2	22,2%
	Enciclopedias y libros de consulta	11	11,1%
	Libros de texto	1	11,1%
	Libros de cocina, bricolaje	0	0%
	Ninguno	5	55,5%
Profesión a la que aspira en el futuro	Manual	8	88,8%
	Intelectual	1	11,1%
	Artístico	0	0%
Vía de comunicación social	Carta	0	0%
	Cara a cara	0	0%
	Correo electrónico	0	0%
	Teléfono	0	0%
	<i>Messenger, tuenti, facebook</i>	9	100%
Valoración personal del uso del español	Muy bueno	8	88,8%
	Bueno	0	0%
	Regular	1	11,1%
	Malo	0	0%
	Muy malo	0	0%

Las variables dependientes analizadas fueron las siguientes: "Actividad preferente en el tiempo libre", "Valoración de las lecturas", "Lectura voluntaria actual", "Última lectura voluntaria", "Sensación producida por la última lectura", "Influencias en la elección de un libro", "Tiempo dedicado a la lectura", "Regalo preferido", "Sensación que produce el regalo de un libro", "Tipo de lectura preferida", "Uso del sistema de préstamo", "Asistencia biblioteca del centro", "Personas con quien comenta las lecturas", "Grado de satisfacción con la asignatura".

Las variables independientes que se esperaba que modificaran las variables dependientes de nuestro estudio fueron los nueve talleres de animación lectora que se realizaron en el grupo experimental. Cada uno de los talleres de animación correspondía a la lectura de una obra literaria, de género narrativo, lírico o dramático, y se caracterizaba por el aspecto lúdico de sus actividades.

El análisis realizado consta del estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias y del test chi-cuadrado de homogeneidad entre grupos. El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias se ha realizado partiendo de las variables dependientes, y analizando en cada una de ellas, todas las opciones señaladas por los sujetos en los cuestionarios sociodemográficos en relación con las variables intervinientes. Para cada tabla de distribución de frecuencias se incluye el estadístico chi-cuadrado (X^2), con sus grados de libertad y el p-valor del test de homogeneidad entre los grupos. El p-valor es la probabilidad de obtener un estadístico tan grande o más como el que ha salido, si la hipótesis nula fuera cierta. En este caso, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad. Puesto que el p-valor es una probabilidad, su valor numérico oscilará entre el 0 y el 1. En este caso concreto, la interpretación de los valores del p-valor es la siguiente: cuando el p-valor es inferior a 0,05 diremos que existen diferencias significativas entre el cuestionario inicial y el final. Un p-valor igual o superior a 0,05 nos indica que para esa variable no existen diferencias significativas entre ambos cuestionarios.

RESULTADOS SIGNIFICATIVAMENTE ESTADÍSTICOS DEL ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INTERVINIENTES

Las correlaciones establecidas entre las variables dependientes e intervinientes que aportan al estudio datos estadísticamente significativos y que por lo tanto son susceptibles de análisis se muestran a continuación en tablas que reflejan para cada caso la distribución de las frecuencias y el test de chi-cuadrado. La primera correlación analizada es la siguiente:

Tabla 2. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 1

Lectura voluntaria actual – Edad 15 años	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

La variable interviniente “Edad”, en el valor de “15 años”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente “Lectura voluntaria actual”, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,014. El alumnado con 15 años de edad dejó de leer de forma voluntaria tras la participación en los talleres de animación lectora, en concreto cuatro de los seis alumnos del grupo experimental con esta edad.

Si analizamos ahora la segunda correlación considerada, la correlación 2, los datos quedan expuestos en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 2

Sensación producida por la última lectura – Edad 15 años	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	6	1	7
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	8,571		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,014		

La distribución de las frecuencias indica cómo se produjo una mejora trascendente, tal y como indica el p-valor, en el alumnado del grupo experimental que tenía 15 años a propósito de las sensaciones que les produjo la última obra literaria que habían leído, pues en el primer cuestionario, antes de la realización de los talleres de animación lectora, la única respuesta fue “Ninguna”, mientras que la respuesta mayoritaria en el cuestionario final fue “Me dejó con ganas de leer otro”, opción preferida por cinco de los seis alumnos con 15 años, en la variable “Sensación producida por la última lectura”.

A continuación se exponen en la tabla 4 los datos de la correlación 3.

Tabla 4. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 3

Lectura voluntaria actual – Edad madre de 30 a 40 años	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

Esta correlación aporta resultados estadísticamente significativos con un p-valor de 0,014. Si la edad de la madre está comprendida entre 30 y 40 años influye de forma negativa en la voluntariedad con la que el sujeto se enfrenta a la lectura. En el momento en el que se cumplimentó el cuestionario inicial, todos los sujetos del grupo experimental cuyas madres tenían una edad comprendida entre los 30 y los 40 años, estaban leyendo voluntariamente un libro que no estuviera dentro del contenido curricular de alguna de las asignaturas que cursaban; sin embargo, en el momento en el que se realizó el cuestionario final, cuatro de estos seis alumnos no estaban leyendo ningún libro de forma voluntaria.

Para la cuarta correlación, la distribución de las frecuencias y el test de chi-cuadrado se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 4

Lectura voluntaria actual - Instrucción madre Bachiller o FP	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	2	0	2
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

Según estos datos, la instrucción de la madre influye negativamente en la elección voluntaria de un libro de lectura por parte del alumnado. En el cuestionario inicial, los dos sujetos del grupo experimental cuyas madres tenían un título de Bachiller o FP sí estaban leyendo, mientras que en el momento del cuestionario final abandonaron este hábito.

La siguiente tabla refleja los resultados de la correlación 5.

Tabla 6. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 5

Lectura voluntaria actual – Profesión madre trabajo manual	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	5	2	7
No	0	3	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,038		

La correlación es significativa con un p-valor de 0,038, indicando que la profesión de la madre, si se trata de un trabajo manual, afecta negativamente al hecho de que el alumnado lea de forma voluntaria, pues en el cuestionario inicial los cinco alumnos cuyas madres tenían una profesión de estas características leían voluntariamente,

sin embargo, tras los talleres de animación lectora, tres de ellos abandonaron esta práctica.

Los datos de la sexta correlación se reflejan en la tabla 7.

Tabla 7. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 6

Sensación producida por la última lectura y Profesión madre trabajo manual	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	5	0	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	10,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,007		

El estudio estadístico refleja cómo la profesión de la madre, si es un trabajo manual, influye positivamente en la sensación producida por la última lectura a los sujetos del grupo experimental, pues el p-valor es de 0,007. Los cinco alumnos cuyas madres tenían un trabajo manual, y que en el primer cuestionario habían afirmado que no les había producido ninguna sensación el último libro leído, afirman en el cuestionario final todos ellos, que su última lectura les dejó con ganas de leer otro libro.

La tabla que muestra los resultados de la correlación 7 es la siguiente.

Tabla 8. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 7

Sensación producida por la última lectura y Edad padre de 30 a 40 años	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	3	3
Chi-Cuadrado	6,000		

Sensación producida por la última lectura y Edad padre de 30 a 40 años	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,050		

Esta correlación aporta resultados estadísticamente significativos pues el p-valor es de 0,05. Existe una influencia entre la edad del padre, si este tiene entre 30 y 40 años, y la mejora de la actitud del alumnado ante la lectura, pues los tres alumnos con padres con edades comprendidas en este rango, a comienzo de curso afirmaron que el último libro leído no les había producido ninguna sensación; sin embargo, al finalizar el curso, el último libro les dejó con ganas de leer otro.

La distribución de las frecuencias y el test de chi-cuadrado de la correlación 8 se reflejan a continuación en la tabla 9.

Tabla 9. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 8

Sensación producida por la última lectura e Instrucción padre sin estudios	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	4	0	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,036		

Con un p-valor es de 0,036, se observa que existe una relación entre el hecho de que no exista instrucción en los padres de los sujetos del grupo experimental, y el hecho de que haya mejorado su actitud ante la lectura. Se produce un cambio en la sensación que les produjo la última lectura, pues los cinco sujetos acaban afirmando en el cuestionario final que se quedaron con ganas de leer otro libro.

En la siguiente tabla, la número 10, aparecen reflejados los datos de la correlación 9.

Tabla 10. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 9

Uso del sistema de préstamo de la biblioteca y Lecturas del ámbito familiar: periódicos, revistas, tebeos	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	0	2	2
No	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

Esta correlación muestra un p-valor de 0,046. Se ha producido una relación entre ambas variables, pues los dos alumnos que entre las lecturas favoritas de sus familiares se mencionan los periódicos, las revistas y los tebeos, a comienzo de curso afirmaban que no utilizaban el sistema de préstamo y, sin embargo, tras la realización del programa de talleres de animación lectora se aumentó la frecuencia de su uso.

Si analizamos los datos de la siguiente correlación, la número 10, los datos aparecen reflejados en la tabla 11.

Tabla 11. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 10

Lectura voluntaria actual y Trabajo futuro manual	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	7	3	10
No	1	5	6
Chi-Cuadrado	4,267		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,039		

La correlación revela un p-valor significativo de 0,039. El estudio estadístico ofrece datos que permiten afirmar que el trabajo que el alumnado desea tener en un futuro

(si es un trabajo manual) influye negativamente, pues de los ocho alumnos del grupo experimental que desean tener este tipo de trabajo, cinco abandonaron la lectura como afición voluntaria.

En la siguiente tabla, la número 12, se muestran los datos relativos a la correlación 11.

Tabla 12. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 11

Sensación producida por la última lectura y Trabajo futuro manual	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

La correlación entre la variable interviniente "Trabajo futuro", en el valor de "trabajo manual", y la variable dependiente "Sensación producida por la última lectura" aporta un p-valor de 0,011. Influye de forma positiva que el alumnado desee tener un trabajo manual en su actitud ante la lectura, pues de los ocho alumnos que tienen este deseo, siete de ellos afirman en el cuestionario final que el último libro leído les dejó con ganas de leer otro, frente a su anterior respuesta, donde siete de ellos habían afirmado que no les había producido ninguna sensación.

La última correlación analizada, la 12, aparece expresada en la siguiente tabla.

Tabla 13. Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación 12

Correlación Sensación producida por la última lectura y Valoración del uso del español muy bueno	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

Esta correlación otorga un resultado estadísticamente significativo, con un p-valor de 0,011. Se observa cómo la valoración que tiene el alumnado de su propio uso del español, “muy bueno”, influye de forma significativa en la mejora de su actitud ante la lectura, pues se observa una mejoría en la sensación que les produce la última lectura, que según la afirmación de siete de los sujetos en el cuestionario final es “me dejó con ganas de leer otro”.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS SIGNIFICATIVAMENTE ESTADÍSTICOS DEL ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INTERVINIENTES Y CONCLUSIONES

El estudio en el que se han relacionado las diecisiete variables intervinientes con las catorce variables dependientes pretende conocer qué factores socioculturales y familiares pueden influir en la actitud ante la lectura de los sujetos del grupo experimental. De las diecisiete variables intervinientes solo las siguientes han ofrecido resultados significativos en correlación con las variables dependientes: “Edad de la madre”, “Instrucción de la madre”, “Profesión de la madre”, “Instrucción del padre”, “Lecturas del ámbito familiar”, “Trabajo futuro” y “Valoración del uso del español”. Se observa cómo en casi todas las correlaciones, la relación se produce entre estas variables intervinientes y dos variables dependientes, la “Lectura voluntaria actual” y la “Sensación producida por la última lectura”. En un único caso se observa una

correlación significativa con la variable dependiente distinta de estas dos, y es el "Uso del sistema de préstamo".

Algunas de las correlaciones establecen una relación positiva entre el factor socio-cultural y familiar y el cambio en la actitud ante la lectura, y en otras ocasiones se produce una relación negativa entre ambos datos. Si se realiza un estudio completo de todas las correlaciones que aportan resultados estadísticamente significativos se pueden realizar interpretaciones que trascienden al análisis particular de cada correlación.

Una de las dos variables dependientes con mayor número de resultados significativos en las correlaciones es "Sensación producida por la última lectura". Ofrece resultados positivos, es decir, que indican que el alumnado ha mejorado su actitud ante la lectura, concretamente en las sensaciones que percibió tras la lectura de la última obra literaria después de la realización de los talleres de animación lectora.

La mejoría en este aspecto concreto de la actitud ante la lectura se ha producido en alumnos de 15 años, con deseo de poseer en un futuro un trabajo manual, que valoran positivamente su uso del español, con madres que desempeñan un trabajo manual y cuyos padres tienen entre 30 y 40 años y carecen de estudios. Estas características no las presentan en conjunto todos los alumnos que han mejorado este aspecto de la actitud ante la lectura, aunque en muchas ocasiones se repiten varias de estas particularidades en los mismos alumnos.

Otra de las variables dependientes con más resultados estadísticamente significativos en relación con las variables intervinientes es "Lectura voluntaria actual" que ofrece resultados negativos, pues el alumnado con unas características concretas no estaba leyendo un libro de forma voluntaria en el momento en el que se realizó el cuestionario final, aunque sí lo estaba haciendo al comenzar el curso escolar. Este alumnado tiene 15 años, el deseo de tener un trabajo manual en el futuro, la profesión de sus madres es manual, sus madres tienen entre 30 y 40 así como estudios de bachillerato o FP. Al igual que en el caso de la variable anterior, estas particularidades no se reflejan en todos los alumnos al mismo tiempo, aunque en muchos de ellos sí se dan varias de las características sociodemográficas a la vez.

La otra variable dependiente que ofrece una única correlación con resultados significativos y positivos, es el "Uso de sistema de préstamo" en relación con la variable interviniente "Lecturas del ámbito familiar: periódicos, revistas o tebeos". El alumnado que tiene familiares con estas preferencias pasa de no utilizar en absoluto el sistema de préstamo, a frecuentar su uso al finalizar el curso escolar. Por lo tanto, el alumnado con familiares con estas preferencias parece tener más facilidad para mejorar su asistencia al entorno bibliotecario.

Es digno de mención el hecho de que algunos factores sociodemográficos influyen tanto positiva como negativamente en la actitud del alumnado ante la lectura, dependiendo de la variable de la que se trate. Es el caso de la edad del alumno, el hecho de que la profesión de la madre sea un trabajo manual y que ellos quieran tener en un futuro un trabajo de estas características. En estos tres casos se observa cómo el alumnado mejora la sensación que le ha producido la última lectura realizada, variable que indica que se ha mejorado la relación entre los sujetos del estudio y la lectura, y sin embargo, se observa un empeoramiento en otro aspecto de este ámbito, y es el hecho de que en el momento de realizar el cuestionario final estén leyendo un libro de forma voluntaria, pues no lo están haciendo.

Se pueden interpretar estos resultados como la necesidad de continuar con el programa de animación lectora para afianzar en el alumnado las mejoras conseguidas con los talleres, pues se observa una primera mejoría en la actitud, el alumnado se siente bien tras leer un libro, sin embargo necesita dar el siguiente paso y es leer de forma voluntaria. Si se continuaran con las actividades de animación lectora se podría incidir en estas mejoras.

En cuanto a las correlaciones entre estas dos variables y las variables intervinientes, merecen una atención especial aquellas correlaciones que parecen, a primera vista, carentes de sentido, como el hecho de que dejen la lectura los alumnos con madres con un nivel de instrucción de bachillerato o FP. Las características de la investigación que proceden del contexto en el que esta se realizó obligan a afirmar que se necesita ampliar el estudio a una investigación posterior con una muestra mayor, en la que se pueda contrastar si realmente existe una relación de causalidad entre estas condiciones sociodemográficas y los cambios en las variables.

Tras el análisis de los datos y su interpretación se observa cómo algunos factores socioculturales o familiares influyen positivamente en la relación entre el sujeto y la lectura, promovéndola, mientras que otros factores socioculturales o familiares influyen negativamente. Es necesario indagar en las causas que promueven esta repercusión negativa del ambiente sociocultural y familiar en la progresión del alumnado hacia la lectura, para intentar mitigar sus efectos, y conocer si es únicamente el valor de la variable que se indica aquello que promueve negativamente la relación con la lectura, o son causas adyacentes que se desconocen en el momento de la presente investigación.

Todos estos elementos aportan datos para elaborar las hipótesis de futuros estudios que contribuyan a mejorar la didáctica de la lengua y el tratamiento de la lectura en adolescentes, pues, los talleres de animación lectora han producido mejoras en la actitud ante la lectura de los nueve alumnos del grupo experimental; sin embar-

go, es necesario realizar una investigación con una muestra mayor en un contexto similar para así poder realizar generalizar las afirmaciones basadas en los resultados científicos. Dado que una de las limitaciones del presente estudio es el número reducido de la muestra, esto se puede solventar en futuras investigaciones para las que aportamos hipótesis basadas en los resultados de este estudio exploratorio: "influye en la actitud ante la lectura y la posibilidad de mejorar este aspecto en el alumnado características como su edad, la profesión que desempeñe la madre y la edad que esta tenga, la instrucción de sus progenitores, el tipo de lecturas en el ámbito familiar, el trabajo que quieren realizar en un futuro así como la valoración que hagan de su uso del español". Esta hipótesis es una de las aportaciones al ámbito de la didáctica de la lengua y uno de los elementos de la prospectiva investigadora del estudio.

Es importante mencionar como aportación que el estudio se haya realizado en un contexto real con unas particularidades tan específicas y complejas, pues acerca la investigación en didáctica de la lengua a los ámbitos más alejados de lo que se puede considerar estándar o normalidad curricular. La investigación en didáctica de la lengua y literatura debe realizarse en contextos variados para intentar alcanzar todas las realidades posibles, ya que la cotidianidad de la educación es diversa y plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Peñaloza, C., Rodríguez Pérez, E., Flórez Arcila, R., Jurado Valencia, F. (2013). *¿Lectores o Leedores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez. (2013). "Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria". *Ocnos*, 10, pág. 27-53. Cuenca: CEPLI.
- Armas Rodríguez, M., Rodríguez Riverol, A. M. (2005). "Animación lectora, investigación y diversidad" en *Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Universitaria. Memoria digital de Canarias.
- Borda Crespo, I. (2002). *Literatura Infantil y Juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Cassany D., Luna M., Sanz G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E.; Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P. C., Cañamares, C. (2008). "Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI" en *Participación educativa*, nº 8, pp. 76-92. Cuenca: CEPLI.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2001) en Castro, M.: "La lectura de ficción enseña a leer" en *El monitor de la educación*, nº 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 4: 12- 13.
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Díaz-Plaja, A., Durán C., Manresa, M., Margallo, A. M., Olid, I., Silvia- Díaz, M. C. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2003). *Literatura Infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Villalba, E., Pérez González, J.; González Las, C.; Hoyos Ragel, M^a C.; Cañado Gómez, M^a.L. (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de educación primaria en el área de lengua castellana y literatura*. Granada. Grupo editorial Universitario.
- Gómez-Villalba, E., Pérez, J. (2001). "Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria". *Lenguaje y textos*, nº 17, pp. 9-20. Barcelona: Graó.
- Gómez-Villalba, E., Núñez Delgado, M.P. (2007). "La enseñanza de la lectura en el aula" en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 44, pp. 19-33. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Margallo, A. M. ^a, Mata. J. (2015): "La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela" en Mata, J.; Núñez, M. ^a P.y Rienda, J. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Mata, J. (2008a). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mata, J., Núñez, M. ^a P. y Rienda, J. (eds.). (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Núñez Delgado, M.ª P. (2012). “La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas”. En Bermúdez Martínez, M., Núñez Delgado, P. (eds.). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2015). “La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos” en Mata, J.; Núñez, M.ª P. y Rienda, J. (eds.). (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Perdomo López, C. A. (2005). “La intervención específica en el proceso lector: repercusiones en la expresión escrita” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 39, pp. 97-107. Barcelona: Graó.
- Rienda, J. (2015). “Claves de la composición escrita” en Mata, J.; Núñez, M.ª P. y Rienda, J. (eds.). pp. 73-93. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Soldevila, L. (2006). “Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria”, en Bordons, G.; Díaz-Plaja A. (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

ACTITUDES FAMILIARES ANTE LA ALTERIDAD CULTURAL. ¡MI PAPÁ NO QUIERE QUE ME JUNTE CON ÉL!

FAMILY ATTITUDES IN THE FACE OF CULTURAL OTHERNESS. MY DAD
DOESN'T WANT ME TO HANG OUT WITH HIM!

Antonio Rodríguez Fuentes
Alejandro Daniel Fernández Fernández
Antonio Miñán Espigares

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 28/11/2016

Publicado: 01/12 /2016

Contacto

Antonio Rodríguez Fuentes
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada, España
Campus de Cartuja, S/n
18071 Granada
+34 958 243991

arfuentes@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rodríguez Fuentes, A., *et al.* (2016). Actitudes familiares ante la alteridad cultural. ¡Mi papá no quiere que me junte con él!. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 69-84.

ACTITUDES FAMILIARES ANTE LA ALTERIDAD CULTURAL. ¡MI PAPÁ NO QUIERE QUE ME JUNTE CON ÉL!

FAMILY ATTITUDES IN THE FACE OF CULTURAL OTHERNESS. MY DAD DOESN'T WANT ME TO HANG OUT WITH HIM!

Resumen

La educación despegga y despliega en la familia, y aterriza y continúa en la escuela, donde se combina con la enseñanza, a la que contribuye enérgicamente. Las actitudes son la base y predisposición para la acción; se gestan en la familia y se refuerzan en el colegio. Las actitudes hacia la diversidad no son una excepción, parten de la configuración familiar y se moldean en la institución escolar. Este estudio examina las actitudes de padres y madres hacia la diversidad cultural de las aulas de sus hijos de secundaria y bachillerato. Para ello se han entrevistado a 14 madres y 8 padres, empleando una batería de cuestiones (18 preguntas) validadas por expertos de diferentes niveles educativos (3 de secundaria y Bachillerato y 3 de Universidad), cuyas respuestas han sido tratadas cualitativamente (análisis de contenido) y cuantitativamente (análisis de tendencias, porcentuales y diferenciales). Dado que el conjunto ha sido considerado como caso (estudio de caso), los resultados permiten vislumbrar el patrón actitudinal que muestran ante la diversidad cultural en las aulas.

Palabras clave: Alteridad en educación, Educación intercultural, Actitudes ante la escuela multicultural cultural, Actitudes familiares ante la diversidad cultural.

Abstract

Education takes off and displays in the family, and lands and continues at school, where it is combined with teaching, which contributes strongly. Attitudes are the base and predisposition for action; they gestate in the family and reinforced in school. Attitudes towards diversity are no an exception, start from the familiar structure and are molded in the school. This study analyzes the attitudes of parents towards cultural diversity in their children's secondary and high school classrooms. To do this they have interviewed 14 mothers and 8 parents, using a battery of questions (18 questions) validated by experts from different educational levels (3 secondary and high schools and 3 University), whose answers have been treated qualitatively (content analysis) and quantitatively (trend analysis, and differential percentage). Since the group has been considered as a case (case study), the results give a glimpse of the attitudinal pattern showing to cultural diversity in the classroom.

Keywords: Otherness in education, intercultural education, Attitudes towards cultural and multicultural school, Family attitudes to cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

Es conocida la trascendencia familiar en el desarrollo integral del individuo, como primer contacto de éste con el mundo; hecho irremediablemente insuperable por otras instituciones (Baraibar, 2005). No cabe hacer excepciones porque no las hay, quizá solo cuando familia e hijos no conviven juntos, cosa no común: o que el hijo esté privado total de capacidad de aprendizaje, cosa imposible. No cabe otra posibilidad. Por tanto, no solo resulta incuestionable el valor de la familia como uno de los axiomas socioeducativos, sino que es un axioma tan antiguo como, de hecho, educativo en sí. Esta es la justificación de que en investigación propiamente escolar, y no solo educativa, la familia ocupe un lugar privilegiado.

En el terreno del desarrollo actitudinal no se produce de otra manera, de tal suerte, o falta de ella, que los patrones familiares calan inexorablemente en el código personal de sus infantes (Fernández, 2003). Hacia la adolescencia, se produce la ruptura de los lazos emocionales familiares, incluso de identificación, pero no está claro que actitudinales. En todo caso, para tal época los estigmas de la idiosincrasia familiar se encuentran tan arraigados y férreos que la ruptura no hace del adolescente otra persona, salvo por el acné facial y los actos de rebeldía, diríase más propios de la efervescencia hormonal que de la ruptura paterno y/o materno - filial.

Se ha recurrido, acertadamente, al concepto de cultura contraescolar versus al de cultura escolar en función del desapego versus afinidad de las actitudes y valores familiares portadores de una predisposición específica de cómo el alumno percibe y recibe los estímulos y actividades escolares y sus propias metas y reglas. Una escuela y un mundo que cada familia lo ve e interpreta a su manera, con el bagaje que arrastra, y así lo va transmitiendo a sus neófitos. Contra esto cabe actuar y argumentar en el contexto escolar, pero solo en el seno del contexto familiar está la clave de la intervención eficaz. Como reza el viejo proverbio africano: "para educar a un niño hace falta la tribu entera". Las familias, en tanto que dimensión esencial del proceso educativo de sus hijos y configuradoras potenciales de sus rasgos, no pueden obviarse en toda investigación cultural.

Concretamente, las actitudes escolares hacia la diversidad están fuertemente marcadas por las actitudes del propio alumnado, además del profesorado; estando las de ambas, especialmente las del alumnado por cuanto agente menos "hecho", fuertemente determinadas por las actitudes familiares. Todas, en su conjunto, han sido rigurosamente analizadas con objeto de realización de Tesis Doctoral en otro lugar (Fernández, 2016), y se traen a colación, en esta ocasión, las de familiares. En este sentido, es finalidad de este trabajo descubrir las actitudes familiares, de padres y madres, hacia la diversidad cultural en las aulas de ESO y Bachillerato donde

culminan sus hijos los estudios obligatorios y comienzan los voluntarios o la incorporación al mercado laboral. Se establecerán patrones tipificados explicativos de conductas potenciales, propios del análisis global del colectivo o "caso", con el mismo énfasis que discernir particularidades poblacionales "intracaso", de acuerdo con rasgos intrínsecos, como la edad, el sexo, la zona de residencia y el nivel de estudios, y otros extrínsecos, como el centro y el curso en los que se encuentran matriculados sus hijos.

Este tópico de investigación se justifica dado que se ha investigado en torno a las actitudes de los profesores ante sus alumnos de culturas minoritarias (Merino y Ruiz, 2005; Magendzo, 2006; Merino y Leiva, 2007; Bustos, 2008; Diez, 2012; Leiva, 2012; Gómez, 2015), de los alumnos antes sus compañeros de otras culturas (Rodríguez, 2002; Barrera, 2014; Gil, 2014; Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez, 2015) e incluso de docentes en formación (Hinojosa, 2013; Martínez y Ortega, 2011) y por supuesto de prácticas interculturales (Diez, 2014; García y Ballesteros, 2005; Gento, 2010; Gil, 2008; Osuna, 2012; Saéz, 2006); pero no se ha investigado desde la perspectiva familiar, donde, como se ha adelantado, se gesta la adquisición y desarrollo actitudinal, en gran medida. Lo más aproximado a la temática son aproximaciones teóricas sobre la relevancia de actitudes de padres hacia la diversidad y la integración en general (Gallego y Rodríguez, 2016) así como la influencia de los padres emigrantes en las actitudes de sus hijos autóctonos (Villén, Sola e Hinojo, 2013).

METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado mediante la técnica de estudio de caso y el instrumento de entrevista semiabierto, tomando como caso único el colectivo de padres y madres de alumnos adolescentes (finales de ESO y principios de Bachillerato), con objeto de responder a la configuración de los patrones tipificados familiares ante la diversidad cultural en las aulas de sus hijos, sin negar la riqueza de los detalles y divergencias de cada sujeto en su individualidad. Por tanto, corresponde con un estudio predominantemente cualitativo que mediante análisis de contenido de sus propias declaraciones pretende establecer categorías posibles (a posteriori, dado que no se dispone de modelo teórico consolidado que explique las actitudes familiares ante la diversidad cultural escolar) representadas para su identificación en las declaraciones por códigos arbitrarios de tres letras y su reducción final a metacategorías explicativas; en cuyo seno, tiene lugar un procedimiento cuantitativo de diferenciación significativa, mediante establecimientos porcentuales y cálculo de pruebas de significación estadística (chi cuadrado exacta) de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos, tomados como variables independientes.

Los sujetos conformantes del caso han sido seleccionados cuidadosamente, por tanto constituyen una muestra de conveniencia, tal y como aconseja el estudio de casos, que en realidad es una selección de sujetos. Así finalmente, tras una criba inicial de entrevistas, teniendo en cuenta la riqueza de la información aportada, el caso se ha cerrado con un total de 14 madres y 8 padres de 3 centros diferentes, cada uno característico de un contexto: rural cerrado pequeño en población pequeña (IES Montes Orientales, sito en Iznalloz), rural muy grande en población grande (IES Alonso Cano, sito en Dúrcal) y urbano mediano en barrio normal (IES Francisco Ayala, sito en Granada). Se ha pretendido con esta diversidad de contextos y centros que el patrón obtenido sobre las familias de los mismos resulte lo más representativo.

Tabla 1. Descripción de la muestra de la familia, de acuerdo con sus rasgos esenciales

		n	%
Edad	40 o menos años	10	45,5
	41 o más años	12	54,5
Sexo	Hombre	8	36,4
	Mujer	14	63,6
Estudios del familiar	Ninguno o Primarios	12	54,5
	Secundaria, Bachiller o FP	7	31,8
	Universitarios	3	13,6
Curso	3º Educación Secundaria Obligatoria	5	22,7
	4º Educación Secundaria Obligatoria	7	31,8
	1º Bachillerato	10	45,5
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales (rural pequeño)	11	50
	I.E.S. Francisco Ayala (urbano mediano)	6	27,3
	I.E.S. Alonso Cano (rural grande)	5	22,7
Zona	Urbana (Granada capital)	6	27,3
	Rural (provincia de Granada)	16	72,7

La entrevista empleada para la recogida de la información consta de 18 preguntas semiabiertas sobre circunstancias diversas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos, cuestiones que han sido sometidas a

juicio de expertos, cuya coincidencia sobre distintos aspectos de las mismas (procedentes y pertinentes, claras y concretas, comprometidas y relevantes, como indica la tabla 2 empleada individualmente) ascendió al 98%. Tras su transcripción y codificación por categorías, se procedió a la agrupación y recuento de las mismas, de acuerdo con la técnica del análisis cualitativo de contenido, y al establecimiento de matices diferenciales mediante análisis cuantitativo estadístico, culminando así la metodología Mixed Methods Research (MMR) o combinada, como se ha adelantado.

Tabla 2. Protocolo de evaluación de jueces del guion de entrevista

VALORACIÓN DE JUECES		Cambiar			Quitar			Inteligibilidad					Pertinencia					Alcance					
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
P	1																						
	2																						
R	3																						
	4																						
E	5																						
	6																						
G	7																						
	8																						
U	9																						
	10																						
N	11																						
	12																						
T	13																						
	14																						
A	15																						
	16																						
S	17																						
	18																						
Longitud																							
Duración																							
Delicado																							
Compromiso																							
Válido																							
Otras críticas																							

RESULTADOS

La tabla siguiente contiene los datos globales aglutinados en torno a la agrupación y tendencia de las respuestas otorgadas por los padres y madres y categorizadas por el investigador.

Tabla 3. Agrupación y tendencia de las respuestas categorizadas de padres y madres

Variables		Descripción		Respuesta textual común y porcentaje de aparición
Pregunta	Categorías	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	13	59,1	De la zona, españoles igual religión hablan castellano (27,3%)
	Multiculturalidad	8	36,4	
	Principalmente gitanos	1	4,5	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	9	42,9	Ninguna (42,9%)
	Escaso y general	6	28,6	
	Medio	5	23,8	
	Bastante	1	4,8	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Normales	10	52,6	Normal (52,6%)
	Malos	7	36,8	
	Buenos	2	10,5	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	1	4,5	Buenas (59,1%)
	Regular	1	4,5	
	Normal	7	31,8	
	Buena	13	59,1	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	10	47,6	Sí (47,6%)
	Casos particulares	1	4,8	
	No	8	38,1	
	A veces	2	9,5	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	9	40,9	Ninguna; 22,7
	Algunos	3	13,6	
	Sí	10	45,5	

¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	3	13,6	Conocimientos, tolerancia y convivencia entre los pueblos (27,3%)
	Enriquecimiento	18	81,8	
	Ninguna	1	4,5	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	12	57,1	Misma educación, ya que están en nuestra escuela (13,6%)
	Adaptación e integración	9	42,9	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	8	38,1	Terminar curso con la aceptación y respeto (13,6%), y Fomentar la tolerancia, el respeto, no racismo (13,6%)
	Respeto	8	38,1	
	Aprendizaje	5	23,8	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	6	30	Integración en la sociedad (13,6%), y Tolerancia, respeto y entendimiento de todos (13,6%)
	Integración	14	70	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	10	55,6	No lo sé (18,2%), y No (18,2%)
	No	4	22,2	
	Regular	4	22,2	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	33,3	Conocer las distintas culturas, sus costumbres, hábitos (13,6%)
	Conocer culturas	10	47,6	
	Atención familias-alumnado	1	4,8	
	Está preparado	3	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	15	83,3	Buenas (36,4%)
	Ninguna	2	11,1	
	Escasa	1	5,6	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	9	45	No participo la de otros grupos culturales no la se (18,2%)
	Diferencias de participación	7	35	
	No participan	4	20	

¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	21	100	No (27,3%)
	Sí	0	0	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	10	62,5	Aumentar la comunicación entre profesorado y familias (13,6%)
	Participación	3	18,8	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	6,3	
	No solución	2	12,5	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	4	19	El mismo tratamiento que se da a nuestros alumnos/as (31,8%)
	Integración	13	61,9	
	Aprendizaje	4	19	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	4	44,4	Educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura (18,2%)
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	2	22,2	
	Discriminación en otros grupos	1	11,1	

A la hora de diferenciar grupos socioculturalmente distintos, suelen identificarlos como grupos mayormente "de la zona, españoles de igual religión que hablan castellano" (F5, código empleado para asignar la respuesta a su declarante: F5 = Familiar número 5) (59.1%) frente a otras categorías, como "la multiculturalidad con diferentes religiones" (36.45%). Para esta cuestión no se apreciaron divergencias por rasgos intrínsecos (edad, sexo y zona), aunque sí según los rasgos extrínsecos (curso, centro y zona), siendo los centros elegidos causantes de diferencias ($p=0.001$); en concreto, entre el IES Montes Orientales, más pequeño y de población menor, y el resto, más masificados, IES Francisco Ayala e IES Alonso Cano, ya que el primero no considera a los alumnos con diversidad cultural de la zona (72.7%). Quizá al ser más pequeña la población y más arraigada tenga mayor sentido de identidad y pertenencia, a diferencia del resto que sí los considera de la zona (100%). También se establecen diferencias por cursos ($p=0$), responsables de que la multiculturalidad vaya en descenso, quizás por el abandono del sistema educativo de ciertos colectivos de alumnos inmigrantes o de otras culturas, puesto que se avanza a la etapa educativa que deja de ser obligatoria.

Acerca de la información que poseen los familiares de los grupos culturales se puede decir que es ínfima, las respuestas "ninguna", "escasa" y "general" suman el 71.5%, siendo representativa la respuesta de un entrevistado que afirma disponer de la información que "aporta mi hija" (F8). No hay diferencia significativa alguna entre los participantes respecto de esta cuestión, lo cual conlleva que todos los entrevistados están ávidos de obtener mayor información al respecto de origen, hábitos y costumbres culturales.

La conducta y rendimiento escolares de alumnos de otros grupos culturales se percibe como "normales" (F6), aunque se aprecian diferencias entre las declaraciones, por ejemplo, entre los familiares según la edad ($p=0.027$), siendo los más mayores los que proyectan peor conducta y rendimiento entre al alumnado diverso; y nivel de estudios ($p=0.047$), siendo los que presentan menor nivel de estudios los que indican el menor rendimiento y peor conducta.

Predomina la percepción y predisposición de que las relaciones entre los alumnos de diferentes culturas son "buenas" (F15) (59.1%), seguidas de "normales" (F10) (31.8%). Y esta aseveración no admite discusión entre los distintos subgrupos familiares, de acuerdo con las variables consideradas.

Aunque se decantan por que "sí" (F1) se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural (47.6%), también hay un nutrido grupo (38.1%) que opina lo contrario: "no, no debería serlo, la enseñanza no depende de tradiciones" (F9). En este ítem, existen diferencias entre sexos ($p=0.018$), siendo los padres más escépticos en cuanto a que se tengan en cuenta las creencias y tradiciones (75% responden que "no" y 12.5% "a veces") que las madres (69.2% responde que "sí"). También son significativas las divergencias entre centros educativos ($p=0.014$), principalmente entre el IES Montes Orientales y los otros dos, IES Francisco Ayala e IES Alonso Cano, que resultan más coincidentes, resultando el primero el que más tiene en cuenta las creencias y tradiciones (72.1%) frente a los demás (20%), y al contrario, en estos últimos no se consideran nada las creencias y tradiciones o se hace ínfimamente (80%) a diferencia de lo que se expresa en el Montes Orientales (18.2%). Parece acontecer que en los pueblos pequeños y centros reducidos se atiende más a la multiculturalidad, quizás resulte más fácil dado su tamaño y existe mayor esfuerzo de integración que en los centros y contextos masivos, donde puede existir mayor deshumanización y/o menor sentimiento de identidad vecinal.

Respecto de las dificultades derivadas de la escolarización y atención educativa al alumnado de culturas diferentes, las respuestas se reparten entre que "sí existen" (F18) (45.5%), aunque sea "algunas" (F12) (13.6%), y que "no existen" (F3) con un porcentaje elevado (40.9%), lo cual sugiere que no se extraigan conclusiones defini-

tivas, puesto que, además, no existen diferencias intragrupo que permite el establecimiento de patrones perceptivos.

De otra parte, entre las ventajas que resaltan del pluralismo cultural en las aulas, destaca claramente el "enriquecimiento cultural" (F7) (81.8%), responsable del "conocimiento, tolerancia y convivencia entre pueblos" (F20), sin dejar apenas lugar a la falta de ventajas (4.5%). No existe variación significativa en las respuestas a esta pregunta, según las variables de agrupamientos seleccionadas.

La función que asignan a la escuela, con respecto a la atención a grupos culturalmente diversos, es "la enseñanza" (F1) (54.1%), refiriendo "la misma educación, ya que están en nuestra escuela" (F4) y, de otra parte, "la adaptación e integración" (F11), levemente por debajo de la anterior (42.9%). Aunque se observa una diferencia sustantiva según los distintos grupos de edad ($p=0.03$): mientras que los más jóvenes expresan esta última causa de adaptación e integración (70%), los menos jóvenes se decantan claramente por la enseñanza (81.8%).

El objetivo fundamental que entienden ha de conseguirse en la escuela con el alumnado de otras culturas se vertebra entre "la integración" (F2) (38.1%) y "el respeto" (F18) (38.1%), aunque también resaltan, con un 23.8%, "el aprendizaje" (F9); sin observarse diferencias significativas entre las respuestas de acuerdo con las variables tomadas en consideración.

De otra parte, el objetivo esta vez a lograr con las familias de los alumnos de otras culturas es claramente "la integración" (F5) (70%), aunque han declarado también (en un 30%) "la participación" (F13). No se detectaron diferencias que alcanzaran el grado de significación estadística exigido.

Más de la mitad de los entrevistados (55.6%) considera "suficiente" (F15) la formación del profesorado para atender a esta diversidad cultural de las aulas, "debido a su experiencia, principalmente (F21), aunque entre "regular" (F17) e "insuficiente" (F20) suman, a partes iguales, casi la otra mitad (44.4%). El sexo de los participantes deja entrever diferencias significativas ($p=0.025$), siendo las mujeres las que mejor preparados perciben a los docentes (80%), o en todo caso "regular" (20%); frente a los hombres, que muestran una percepción "mala" sobre la formación docente en torno a la cuestión investigada (50%) o "regular" (25%), y tan solo un cuarto de ellos (25%) los percibe "bien" formados. Estas respuestas también varían notablemente en función de los centros ($p=0.01$): los de IES Montes Orientales resultaron los mejores valorados de acuerdo con su formación (88.9%; "no" preparados: 0%), que eran los que también obtuvieron mejor puntuación sobre el conocimiento cultural y el respeto de sus hábitos; seguidos de los del IES Francisco Ayala (40%; "regular": 40% y "no" preparados: 20%) y, en último lugar, no consideran en absoluto bien formados

a los del IES Alonso Cano (0%; "regular": 25% y "no" preparados: 75%). Por último, el curso también ha diferenciado respuestas diversas ($p=0.006$): a los que los perciben mejor preparados son a los de niveles superiores y peor a los de niveles inferiores, aunque ha de considerarse que en los niveles superiores es dónde menor diversidad cultural declaraban.

La mejora de la preparación, en su caso, piensan que ha de acometerse mediante el "conocimiento de las diferentes culturas" (F3) (47.6%); "sus costumbres, hábitos, etc." (F 15), seguido de "la mejora de su formación" (F4) (33.3%), "mediante cursillos y demás" (F 11). Respecto de las diferencias, se producen entre los grupos de edades diferentes ($p=0.04$), los más jóvenes apuestan más por la formación (44.4) como primera fórmula de mejora profesional, mientras que los mayores apuestan por el conocimiento cultural (66.7%).

Sobre la relación del profesorado con las familias respecto de situaciones culturales diversas, la mayoría declara que son "buenas" (F1) (83.3%), y no cabe nada que objetar al respecto según las características supuestamente diferenciadoras.

En lo referente a la participación de las familias en los centros, casi la mitad indica que "no existen diferencias" (F16) en tal participación según la procedencia cultural (45%), mientras que otro nutrido grupo (35%) expresa que "sí existen diferencias" (F5); y lo que es más preocupante aun es que un 20% afirma que "no participan nada" (F8). Y estas respuestas no han arrojado diferencias significativas según los estratos de la muestra o sujetos investigados.

No indican "ninguna" (F18) dificultad en absoluto para relacionarse con el profesorado. Y, como todos responden negativamente, no existen diferencias posibles entre ellos, dado el acuerdo unánime.

Los problemas interculturales que puedan surgir entre alumnos han de resolverse "a través del diálogo" (F9) primordialmente (62.5%), "la participación" (F10) (18.8%), y, por último, con "la integración de las familias" (F19) (6.3%), aunque sorprende cierto porcentaje preocupante (12.5%) que indican que "no tienen solución" (F21) los problemas que puedan surgir como consecuencias de las diferencias culturales. Las posibles divergencias en las respuestas no alcanzan el grado de significación exigido para ser tomadas en consideración.

Lo que les sugiere la diversidad estudiada y cómo debería ser percibida en las aulas es "la integración" (F 10) (61.9%) muy por encima de "la riqueza para el grupo" (F4) (19%) y "el aprendizaje" (F12) (19%). En cuanto a estos dos últimos aspectos se producen cierta diferencia según la edad ($p=0.017$): la riqueza es más resaltada por los más mayores (36.4%) y el aprendizaje por los más jóvenes (40%).

Al invitarles a compartir cualquier observación adicional a las anteriores, las respuestas se reparten entre “la integración” (F15) como primera observación (44.4%), aunque con una fórmula algo trasnochada y nada inclusiva, referida a la “educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura” (F 11), seguida del “cuidado de la igualdad” (F2) y “la eliminación de prejuicios” (F8), en porcentajes similares (22.2%). Se añade en último lugar de prevalencia (11.1%) “la no discriminación en otros grupos minoritarios hacia otros grupos minoritarios” (F5) e incluso “no discriminación hacia el mayoritario” (F1). Y por la variedad de estas respuestas, las diferencias entre grupos no alcanzan a ser significativas.

Ciertamente, puede establecerse un patrón común, dado que son mayores las coincidencias en sus respuestas (61.1%) que las diferencias en otras entre grupos de individuos (38.9%), como se aprecia en el gráfico siguiente.

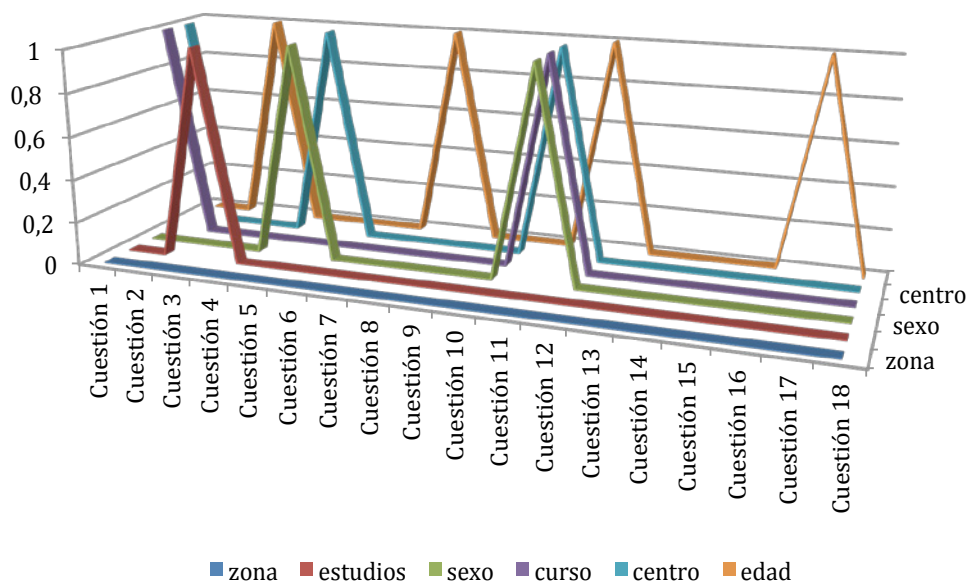


Figura 1. Diferencias significativas (valor 1) vs no diferencias (valor 0) según variables de agrupación

De entre las que presentan divergencias (cfr. Figura 1), suelen deberse a apenas una variable diferenciadora de grupos (16.7%): edad (cuestiones 8, 12 y 17); o dos (16.7%): centro y curso (cuestión 1), edad y nivel de estudios (cuestión 3) y centro y sexo (cuestión 5); y sólo en una (5.6%) cuestión (11) se ha detectado diferencias en tres variables de agrupación de entrevistados: centro, curso y sexo. De tal manera, que la variable más determinante de las diferencias intragrupo ha sido la edad de los entrevistados, responsable de divergencias en 4 cuestiones (3, 8, 12 y 17), seguida de las variable centro que ha resultado determinante en 3 cuestiones (1, 5 y 11),

seguido de las variables sexo y curso, que han diferenciado respuestas de apenas 2 cuestiones (3 y 8, en el caso del sexo, y 1 y 11, para el caso del curso), y, finalmente, la variable "nivel de estudios" sorprendentemente solo ha influido en las diferentes respuestas a la pregunta 3. Sorprende, igualmente, que la variable zona (rural vs urbana) no ha resultado determinante en el establecimiento de diferencias en sus declaraciones.

CONCLUSIONES

Como vaticina Merino y Leyva (2007), mediante este tipo de investigaciones lo que se pretende es descubrir cuáles son las necesidades de las familias y sus hijos desde el prisma de la multiculturalidad existente actualmente en los centros educativos, en donde tanto el alumnado como sus familias son cada vez más diversos y en donde el profesorado actúa como piedra angular de este proceso educativo marcado por la interculturalidad como exponente normal y enriquecedor.

El patrón arriba descrito de actitudes y percepciones familiares hacia las aulas con diversidad cultural, aun con ciertos matices diferenciales (principalmente por edad y centro de los entrevistados), sugiere que no disponen claramente de información, menos aún oficial, sobre otras culturas, que las relaciones entre sus hijos y otros de otras culturas con los profesores y con otras familias generalmente son adecuadas, no así la implicación y participación de las mismas, lo cual aparece más reñido e incluso deficitario, siendo las mayores dificultades las relativas a la escolarización y atención educativa aunque mayormente resolubles, a pesar de la riqueza que representan. De hecho, la integración es la dimensión más preocupante para las familias respecto del alumnado de culturas minoritarias y de sus propias familias, para aumentar la participación como meta.

Afinando más, puede añadirse que aun algunos no consideran siempre a sujetos de otras culturas como de la zona, cuando ninguna zona pertenece a ningún grupo, que otros expresan prejuicios sobre malos comportamientos y bajo rendimiento inherentes a la cultura del alumnado, que aún persisten centros donde se ignoran las creencias y tradiciones multiculturales, que no se tiene claro si es más importante enseñar (asignado a la escuela) que integrar (asignado para los alumnos y familias), ni que la preparación docente haya de encaminarse hacia la información cultural o la formación profesional.

De una parte, la prospectiva de la investigación está garantizada. Ampliar los resultados a otros contextos como éste, representativos de comarcas y provincias para generar un perfil nacional actitudinal y perceptivo de padres y madres respecto de

la diversidad de las aulas, ampliar la investigación a otros miembros actualmente influyentes del núcleo familiar, como abuelos o hermanos, e incluso de otros miembros de la comunidad educativa, de calado incuestionable (incluyendo grupos de amigos y medios de comunicación). Además, siempre procede la profundización del conocimiento de las percepciones y actitudes de todos ante la alteridad cultural.

La proyección pedagógica de estos resultados es evidente. Mejorar la didáctica del aula y de centro interculturales pasa ineludiblemente por considerar no solo los agentes inmediatos del acto didáctico (discentes y docentes del aula y centro), sino contar con la familia como pilar configurador de actitudes del alumnado. Para ello, son múltiples las fórmulas que caben emplear, desde las menos comprometidas, como charlas y jornadas de convivencia, hasta programas de intervención específicos generados desde el claustro e incorporados al proyecto educativo del centro en el seno de las asociaciones de padres y madres (Fernández, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Baraibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barrena, M.^a H. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519.
- Díez, E. J. (2012.). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Fernández, A. D. (2003). La vida y la escuela ¿cuestión de actitudes ante los demás? En A. Miñán (coord.), *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del currículum* (pp. 91-102). Granada: Natívola.

- Fernández, A. D. (2016): Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). La alteridad en la educación. Teoría e investigación. Madrid: Pirámide.
- García, J. L. y Ballesteros, B. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336 enero-abril, 89-109.
- Gento, S. (coord.) (2010). Tratamiento educativo de la diversidad cultural. Madrid: UNED.
- Gil, I. (2008). El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar. Madrid: UNED. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf
- Gil, J. (2014). Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Gómez, I. (2015). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Monográfico-Octubre, 8-31.
- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Madrid: Lom Ediciones.
- Martínez, A. M. y Ortega, F. Z. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula abierta*, 39(2), 91-102.
- Merino, D y Leiva, J. J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 16, 80-95.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-203.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, 38-58.
- Rodríguez, R.^a M.^a (2002). Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Villén, D. J.; Sola, T. e Hinojo, F. J. (2013). El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 106-121.

UN ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS INVENTADOS POR ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

A STUDY OF THE PROBLEMS POSED BY SECONDARY STUDENTS IN SPAIN

Johan Espinoza-González¹
José Luis Lupiáñez-Gómez²
Isidoro Segovia-Alex²

1. Universidad Nacional, Costa Rica

2. Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 25/11/2016

Publicado: 12/12 /2016

Contacto

Johan Espinoza-González

Universidad Nacional

Costa Rica

jespinoza@una.cr

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Espinoza-González, J., *et al.* (2016). Un estudio de los problemas inventados por estudiantes de secundaria en España. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 85-101.

UN ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS INVENTADOS POR ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

A STUDY OF THE PROBLEMS POSED BY SECONDARY STUDENTS IN SPAIN

Resumen

El estudio explora los problemas inventados por un grupo de estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria en España ante dos tareas semiestructuradas de invención de problemas a partir de tres categorías de análisis relacionadas con la estructura semántica, sintáctica y matemática de los mismos. Además, se analizan las diferencias de los problemas planteados en cada tarea propuesta. Los resultados informan sobre las principales características de los problemas de acuerdo con su extensión, tipo de proposición interrogativa y número empleado, bloque de contenido curricular, cantidad de pasos, procesos y relaciones semánticas distintas implicadas en la solución del problema; así como la riqueza de los problemas en cada una de las tareas propuestas.

Palabras clave: Invención de problemas, resolución de problemas, Educación Matemática.

Abstract

The study explores the problems posed by a group of students of a Secondary School in Spain before two semistructured tasks of problem posing from three categories of analysis related to semantic, syntactic and mathematical structure thereof. Furthermore, differences between the problems in each task proposed are analyzed. The results reported on the main characteristics of the problems according to their extension, interrogative sentence type and number employed, block of curricular content, number of steps, processes and different semantic relationships involved in solving the problem; as well as richness of the problems in each of the proposed tasks.

Keywords: Problem posing, problem solving, Mathematics Education.

INTRODUCCIÓN

La resolución de problemas ha sido históricamente un componente importante del currículo y actividad central de la matemática escolar (NCTM, 1980, 1989). De hecho, algunos autores destacan que en todas las clases de matemática de cualquier país se puede observar a los estudiantes resolver problemas matemáticos (Silver, 1994). A partir de esa etapa surgen diversas líneas de investigación centradas en la resolución de problemas, entre las cuales, la invención de problemas matemáticos es una de ellas (Castro, 2008).

Los que promueven este tipo de actividades argumentan que puede favorecer la participación de los estudiantes en una auténtica actividad matemática, permitiéndoles encontrar muchos problemas, métodos y soluciones, así como fomentar la creatividad de los estudiantes (Silver y Cai, 2005). Además, su práctica puede permitir que los estudiantes perciban una matemática más cercana, minimizando los problemas asociados a su enseñanza (Ayllón, Gallardo y Gomez, 2016). Así mismo, se advierte que cuando un estudiante se enfrenta a actividades de invención de problemas alcanza niveles de razonamiento que hacen posible la construcción del conocimiento matemático (Ayllón y Gómez, 2014)

A pesar de su importancia y el crecimiento en el número de investigaciones, la invención de problemas prácticamente no ha sido tratada como parte del currículo de matemática (Espinoza, 2011). Sin embargo, actualmente su interés se ha incrementado debido a las bondades y usos que se le ha dado como enfoque de instrucción (Castro, 2011; Espinoza, Lupiáñez y Segovia, 2014).

A partir de esto, se propone estudiar la capacidad de invención de problemas que realizan estudiantes de educación secundaria, así como analizar las diferencias entre los enunciados inventados en ambas tareas con el fin de conocer en cuál de ellas se inventaron problemas con mayor riqueza.

Así, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar los conocimientos aritméticos y numéricos que involucran los estudiantes de educación secundaria cuando inventan problemas.
- Establecer la capacidad que presenta un grupo de estudiantes de secundaria al inventar problemas aritméticos.
- Establecer cuál tarea de invención de problemas propuestas genera enunciados con mayor riqueza.

Cada uno de estos objetivos conlleva realizar las siguientes acciones concretas:

- Análisis de la resolubilidad de los problemas inventados.
- Análisis de las producciones de los estudiantes de acuerdo con su estructura sintáctica, semántica y matemática.
- Caracterización de las producciones de los estudiantes.
- Elaboración de un instrumento que permita valorar la capacidad de invención de problemas de los estudiantes.
- Valoración de la capacidad de invención de problemas que presentaron los estudiantes de la muestra.
- Análisis de las características que presentan los problemas planteados en la primera y segunda tarea propuesta.

MARCO TEÓRICO

La revisión de literatura presentada en este apartado incluye dos temas: los problemas aritméticos y la invención de problemas. A continuación se exponen algunos aspectos generales relacionados con los problemas aritméticos, su conceptualización, clasificación y algunas variables de estudio que son de interés en esta investigación. Luego se describe en qué consiste la invención de problemas matemáticos.

Problemas aritméticos

En este estudio se adoptó la noción de problema matemático propuesta por Castro (1991), quien señala cinco componentes que debe incluir una situación para ser considerada un problema matemático: una proposición (enunciado oral o escrito), unos datos conocidos; una intención (movilizar una o más personas para que lo resuelvan), una meta (llegar a un resultado) y un proceso (modo de actuación para alcanzar el resultado).

De igual forma, se acogió la definición de problema aritmético propuesta por Puig y Cerdán (1988), al considerarla como un enunciado verbal que proporciona información de carácter cuantitativo, pues los datos suelen ser cantidades definidas generalmente de forma numérica. La condición implicada en el enunciado expresa relaciones cuantitativas entre los datos y la pregunta se refiere al cálculo de una o varias cantidades o relaciones entre cantidades.

En relación con su clasificación, Castro, Castro, Rico, Gutiérrez, Tortosa, *et al.*, (1997), mencionan los problemas de una etapa o más de una etapa. Puig y Cerdán (1988), también sugiere esta clasificación y la combina con su estructura operatoria. Así

un problema aritmético se puede clasificar en: aditivo de una etapa, multiplicativo de una etapa, aditivo de más de una etapa, multiplicativo de más de una etapa y problemas de varias operaciones combinadas. Estos últimos son también llamados problemas mixtos y son aquellos que combinan las estructuras aditivas y multiplicativas y su resolución requiere de más de una relación entre los datos (Castro, *et al.*, 1997)

Con respecto a las variables de estudio de los problemas aritméticos, se pueden mencionar las que están relacionadas con el orden y las relaciones de las palabras y símbolos que contiene el enunciado del problema (Puig y Cerdán, 1988), el tipo de proposición interrogativa (Castro, 1995; Silver y Cai, 2005), la información proporcionada y la secuencia operatoria que relaciona la información con la pregunta (Castro, Rico y Gil, 1992), la secuencia operatoria que relaciona la información con la pregunta (Castro *et al.*, 1997), el tipo de estructura operatoria y cantidad de etapas (Puig y Cerdán, 1988) la componente semántica (Nesher, 1982; citado en Puig y Cerdán, 1988),

Invencción de problemas

El hecho de inventar problemas no es una actividad nueva, ya que ha sido parte de la resolución de problemas desde hace ya varios años; sin embargo, es hasta en las últimas décadas cuando los investigadores en Educación Matemática prestan atención a ésta y la identifican como una línea de investigación dentro de la resolución de problemas matemáticos (Castro, 2008). Pero ¿en qué consiste este proceso y cuáles son las interpretaciones que se le ha dado?

El término invención de problemas se ha empleado para referirse tanto a la generación de nuevos problemas o la reformulación de problemas dados (Silver, 1994; English, 1997; Silver y Cai, 1996). En este sentido, los estudiantes pueden inventar problemas durante la solución de un problema complejo (Silver, Mamona-Down, Leung y Kenny, 1996), realizando cambios al mismo. Así, podrían reformular el problema y personalizarlo (Silver, 1994), disminuyendo el tamaño de los números empleados o estudiar un caso particular de la situación dada, con el objetivo de comprender mejor el problema y así buscar una solución al mismo. Por ejemplo, en el trabajo de Polya (1979), aparece esta componente esencial de la actividad matemática, cuando se cuestiona ¿cómo podemos plantear el problema de manera diferente?, ¿cómo variar el problema descartando parte de la condición?

Sin embargo, la invención de problemas puede ocurrir antes de resolver un problema, cuando lo que se persigue no es la solución sino la creación de un problema a

partir de una situación o experiencia (Silver, 1994). Por ejemplo, en la investigación de Espinoza (2011), los estudiantes debían inventar un problema aritmético que consideraran difícil de resolver, a partir de dos situaciones, una de ellas expresada mediante una ilustración y otra con base en una situación expuesta de forma escrita.

Esta actividad también puede suceder después de la solución de un problema, en el cual se modifica el objetivo, meta o condición de un problema ya resuelto con el fin de generar nuevos problemas (Silver, 1994). Este tipo de estrategia está relacionada con la fase "looking Back" de resolución de problemas citada por Polya (1979).

Esta concepción de invención de problemas posterior a la solución de un problema, es utilizada por Brown y Walter (1993) en su estrategia denominada "¿What if not?" la cual consiste en cambiar las condiciones y restricciones de un determinado problema, para así plantear nuevos e interesantes problemas que pueden llevar a resultados relevantes.

Por otra parte, Stoyanova (1998) identifica tres categorías de experiencia de planteamiento de problemas que permiten estudiar el conocimiento y habilidades matemáticas de los estudiantes para generar y resolver problemas matemáticos: situación libre, situación semi-estructurada y situación de planteamiento de problemas estructurada. En la primera situación los estudiantes plantean problemas sin ninguna restricción, en la segunda y tercer actividad los estudiantes inventan problemas con base en alguna situación, experiencia o información cuantitativa. Lo que cambia en estos dos últimos tipos es el nivel de estructuración de la tarea propuesta.

Así, la invención o planteamiento de problemas es un proceso matemático que tiene lugar, bien, durante la resolución de un problema matemático, luego de resolver un problema o cuando el sujeto se enfrenta ante una situación conocida previamente, para la cual no hay una formulación matemática. Además, los estudiantes pueden inventar problemas a partir de una ilustración que presente o no información numérica, que se resuelvan con base operaciones aritméticas dadas, mediante alguna información presentada de forma textual, modificando la respuesta de un problema o mediante el planteamiento libre de un problema (Espinoza, 2011).

Por último, es importante mencionar que al hecho de inventar problemas se le ha dado distintas denominaciones. Por ejemplo, se le ha designado como formulación de problemas (Kilpatrick, 1987), generación o reformulación de problemas (Silver, 1994) y planteamiento de problemas (Brown y Walter, 1990). Sin embargo, estas denominaciones hacen referencia al mismo hecho, inventar problemas, por lo que se utilizará con más frecuencia dicha expresión.

METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación es mixto, en el que se combinan aspectos de diseños simples cuantitativos y cualitativos. Además, corresponde a un estudio descriptivo transversal (Cohen y Manion, 1990), que busca estudiar las producciones de los estudiantes ante dos tareas de invención de problemas en un momento determinado, predominando la descripción y caracterización en términos cualitativos y cuantitativos.

Los sujetos de estudio corresponden a un grupo de 19 estudiantes de tercer grado del Instituto de Educación Secundaria Nazarí, ubicado en el municipio de Salobreña en la provincia de Granada, España. Este grupo está conformado por 7 hombres y 12 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años.

Descripción del instrumento para recolectar información

En este estudio se elaboró un instrumento con dos tareas semiestructuradas de invención de problemas (Stoyanova, 1998), con características relativamente diferentes. En la primera se presentó una figura que contiene varios elementos como un cartel que muestra una información numérica y tres niños corriendo alrededor de una plaza que está junto a una cancha de fútbol. La segunda tarea correspondió a un enunciado verbal que incluye tres datos numéricos explícitos (hora, capacidad del tren y cantidad de vagones).

A continuación se muestran las dos tareas que fueron presentadas a los estudiantes y para las cuales tuvieron 45 minutos para resolverlas.

Tarea # 1

“De acuerdo con la información de la siguiente figura, inventa un problema matemático que te parezca difícil de resolver” y que en su resolución se utilice una o varias de las operaciones de suma, resta, multiplicación o división. Si lo consideras necesario puedes agregar más datos o información”.



Figura descargada el 19 de abril del 2011 <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/problematic/menuppal.html>

<p>Tarea # 2</p> <p>“De acuerdo con el siguiente enunciado, inventa un problema matemático que te parezca difícil de resolver y que en su resolución se utilice una o varias de las operaciones de suma, resta, multiplicación o división. Si lo consideras necesario puedes agregar más datos o información”.</p>	<p>Un tren con cuatro vagones para pasajeros sale de una estación a las 9:00 h con destino a Málaga. El tren tiene una capacidad máxima de 294 pasajeros”.</p>
---	--

En cuanto a las categorías y esquema para analizar los problemas de los estudiantes, se adoptó la herramienta presentada en Espinoza, Lupiáñez y Segovia, (2015), la cual permitió estudiar la habilidad de los estudiantes para crear problemas aritméticos ya que propone tres categorías relacionadas con la estructura sintáctica, matemática y semántica del problema. En la primera categoría se estudió la longitud del enunciado, el tipo de proposición interrogativa y el tipo de número empleado. En la estructura matemática se analizó el tipo de estructura operatoria, el tipo de operación y cantidad de procesos de cálculo distintos implicados en la solución del problema y la cantidad de pasos distintos para resolver el problema. Por último, se estudiaron los enunciados de acuerdo con su estructura semántica, así como la cantidad de relaciones semánticas distintas implicadas en la solución del problema.

RESULTADOS

A continuación se muestran las características generales de los problemas inventados por los estudiantes y seguidamente se presentan los resultados según la estructura sintáctica, matemática y semántica. Cabe mencionar que también se analizaron los problemas no resolubles, haciéndose una comparación de estos con las diferentes variables de estudio.

Características generales de los problemas inventados

En primera instancia resultó que todos los estudiantes de la muestra respondieron a las dos tareas propuestas, obteniendo un total de 38 problemas matemáticos aritméticos, de los cuales el 74% son resolubles (28 enunciados). De los 10 problemas no resolubles, 6 presentaron incompatibilidad matemática (15,8%) y 4 fueron clasificados como incompletos (10,5%). Un ejemplo de problema incompleto es el siguiente “*María, Juan y Luis son los mejores corredores de 3º, por eso su maestra de*

Educación Física hoy les ha llevado a correr a la pista de atletismo. Si tienen que dar 6 vueltas y cada vuelta son de 80 metros, ¿en cuánto tiempo darán las 6 vueltas? (17-T1)

Un problema planteado que presenta incompatibilidad matemática de tipo numérica porque 229 no es divisible por 3 es el siguiente: De la estación de tren de Madrid sale un tren con cuatro vagones a las 9:00 h con destino a Málaga. Todos los pasajes están vendidos (294), pero en un último momento uno de los vagones que tiene capacidad para 65 pasajeros sufre una serie de desperfectos, por lo que debe quedarse en la estación. Si los restantes vagones tienen la misma capacidad. ¿Cuánto pasajeros pueden subir a cada vagón? (6-T2)

En relación al tipo de tarea, resultó que en la primera se planteó una mayor cantidad de problemas resolubles que en la segunda; sin embargo, en esta última plantearon una mayor cantidad de problemas que presentan incompatibilidad matemática o que son incompletos que en la primera.

Análisis según la estructura sintáctica

La estructura sintáctica se analizó con base en tres variables: longitud del enunciado, tipo de proposición interrogativa y tipo de número empleado (Espinoza, Lupiáñez y Segovia, 2015). A continuación se describen los principales resultados en relación con estas variables.

Longitud del enunciado

Con respecto a esta variable, resultó que el promedio de la cantidad de proposiciones presentes en los problemas fue de 3,44 y que el 68,5% de éstos están conformados por cuatro o menos proposiciones. Además, se encontró que el promedio de la cantidad de proposiciones en la primera tarea (3,14), es menor que en la segunda (4,47).

También se observó que el promedio de la cantidad de proposiciones presentes en los problemas no resolubles (3,5), es mayor que en los resolubles (2,7).

Tipo de proposición interrogativa

En relación con esta variable, resultó que la mayoría de las proposiciones interrogativas son de asignación (52,4%), mientras que las proposiciones interrogativas relacionales fueron las menos empleadas. También se observó que no existe una gran diferencia entre la cantidad de proposiciones de cada tipo, planteadas en la primera y segunda tarea de invención de problemas.

Además, se encontró que los estudiantes plantearon una mayor proporción de problemas no resolubles con proposiciones interrogativa de asignación, que resolubles con dicha característica; sin embargo, se encontró una mayor proporción de problemas resolubles con proposiciones interrogativas condicionales y relacionales.

Tipo de número empleado

Los enunciados se caracterizaron por la presencia de números naturales (97,4%) y en menor proporción números racionales expresados tanto en notación decimal como fraccionaria (18,5%). También se observó que el 86% presentan el uso de un solo tipo de número.

En cuanto al tipo de tarea, resultó que ambas incluyen una cantidad similar de problemas que contiene números naturales; sin embargo, en la segunda tarea se plantearon más problemas que incluyen números racionales expresados en notación fraccionaria que en la primera. Además, en ambas tareas se encontró un porcentaje similar de problemas que presentan sólo un tipo de número.

Por último, no observaron diferencias significativas en relación con la cantidad y tipo de números empleados y la resolubilidad del problema.

Análisis según la estructura matemática

Esta categoría se analizó tomando en cuenta cuatro variables. A continuación se muestran los principales resultados en cada una de ellas.

Tipo de estructura operatoria y cantidad de etapas

Con respecto a esta variable resultó que los estudiantes prefirieron plantear problemas de estructura mixta (55%), seguido de problemas de estructura multiplicativa (31%). También se encontró que el 94,7% de los problemas planteados son de estructura multiplicativa o aditiva de más de una etapa o problemas de estructura mixta.

En cuanto al tipo de tarea, se observó que en la segunda se plantearon una mayor cantidad de problemas mixtos y aditivos que en la primera; sin embargo, en esta última se plantearon una mayor cantidad de problemas multiplicativos.

También se encontró una mayor proporción de problemas no resolubles con estructura mixta, que problemas resolubles con la misma característica. Sin embargo, esto no fue así en los problemas de estructura multiplicativa y aditiva, ya que la mayor proporción de éstos son problemas resolubles.

Tipo de operación y cantidad de procesos distintos implicados en la resolución del problema

En relación con el tipo de operación, resultó que los estudiantes prefirieron plantear problemas que implicaban el uso de multiplicación o multiplicación-división o suma-multiplicación. Además, el 73,7% de los problemas requerían dos o tres procesos distintos para ser resueltos, mientras que el 21,1% presentan tres o más procesos distintos.

También resultó que no existe diferencia en cuanto a la cantidad de procesos implicados en la primera y segunda tarea, así como en los problemas resolubles y no resolubles.

Cantidad de pasos distintos para resolver el problema

Los resultados muestran que el promedio de pasos requeridos para resolver los problemas es de 2,92. Además, se encontró que la mayoría (60,5%) requieren tres o cuatro pasos en su solución, mientras que sólo el 10% requieren cinco o más pasos para ser resueltos.

En cuanto a las tareas, se obtuvo que los inventados con base en la segunda implican más pasos para ser resueltos (3,1) que los planteados en la primera tarea (2,7). También resultó que los no resolubles presentan una media mayor de cantidad de pasos para ser resueltos (3,4) que los resolubles (2,75). Además, los estudiantes plantearon una mayor proporción de problemas no resolubles con más de cuatro pasos (50%), que resolubles con la misma característica (26%).

Otro resultado es que el 57,1% de los problemas que presentan dos o tres relaciones semánticas distintas, implican tres o menos pasos para ser resuelto y sólo el 14,3% requieren más de 5 pasos. Además, se encontró que el 35,7% de los problemas que incluyen dos o tres procesos, requieren cuatro o más pasos para ser resueltos.

Bloque de contenido curricular al que hace referencia el enunciado del problema

Al estudiar los bloques de contenido curricular, se observó que el 50% de los estudiantes prefirieron combinar el de aritmética y física y en menor proporción sólo el de aritmética (39,5%). También resultó que la mayoría de los problemas incluyen dos bloques de contenido curricular (55,3%) y en menor proporción uno sólo (39,5%).

En cuanto a las tareas, observamos que en la segunda se planteó una mayor proporción de problemas con sólo un bloque de contenido curricular, mientras que en la primera se inventaron más problemas que incluyen dos o tres bloques.

Análisis según la estructura semántica

En esta categoría se analizó el tipo de estructura semántica presente en los problemas aditivos y multiplicativos. Además, se estudió la cantidad de relaciones semánticas que presentan los problemas inventados por los estudiantes.

Estructura semántica de los problemas aditivos

Los estudiantes plantearon ocho problemas aditivos, de los cuales tres poseen la componente semántica de cambio, cuatro de combinación y uno de comparación. Con respecto a los 26 problemas de estructura aditiva y mixta inventados, se encontró que el 69,2% son de combinación, 53,8% de cambio y 7,7% de igualación.

En cuanto a las tareas, resultó que en la segunda se planteó una mayor cantidad de problemas que presentan las relaciones de combinación y cambio, mientras que en la primera se encontraron más problemas de comparación.

Estructura semántica de los problemas multiplicativos

De los 12 problemas de estructura multiplicativa encontrados, once de ellos presentaban la estructura semántica de isomorfismos de medidas, tres de producto de medida, y sólo uno es de comparación multiplicativa.

Con respecto a los 33 problemas de estructura multiplicativa y mixta planteados, resultó que el 93,9% son de isomorfismo de medida y el 9,1% de producto de medidas.

En relación con el tipo de tarea, resultó que en la primera se plantearon una mayor cantidad de problemas multiplicativos que presentan isomorfismo de medida, comparación multiplicativa y producto de medida que en la segunda.

Cantidad de relaciones semánticas distintas

En relación con esta variable, se encontró que los problemas están conformados, en promedio, por 1,89 relaciones semánticas distintas. También se observó que el 84,2% de ellos presentan dos o menos relaciones semánticas distintas.

Por último, no se existen diferencias en el número de relaciones semánticas distintas en los problemas resolubles y no resolubles.

CONCLUSIONES

En primera instancia, consideramos que las características particulares de cada tarea, como la forma de presentar la información y las relaciones matemáticas que podrían surgir de las mismas, permitieron a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos previos, habilidades matemáticas y creatividad al momento de inventar sus problemas. Además, el solicitarles que plantearan un problema que consideraran difícil de resolver, implicó que las tareas propuestas fueran un reto para los estudiantes y pusieran su mayor esfuerzo en resolverla.

Con respecto a las diferencias entre los problemas planteados con base en la primera y segunda tarea de invención de problemas, se concluye que los estudiantes plantearon una mayor proporción de problemas resolubles en la primera que en la segunda tarea; sin embargo, los enunciados producidos con base en la segunda situación presentan mayor riqueza, ya que están conformados por una mayor cantidad de proposiciones, requieren más pasos para ser resueltos, incluyen números racionales expresados en notación fraccionaria e implican una mayor cantidad de relaciones semánticas distintas.

De igual forma, en esta misma tarea se plantearon más problemas de estructura mixta y aditiva que en la primera. Además, se percibió una sensación de mayor dificultad en la solución de los problemas planteados con base en la segunda.

Creemos que las diferencias encontradas se pueden deber principalmente a dos factores: las características particulares de las situaciones de invención de problemas propuestas y el periodo de acomodación que necesitan los estudiantes ante una tarea que es nueva para ellos.

Con respecto a la primera, creemos que algunas características que presenta la segunda tarea y que no posee la primera, pudieron influir en el planteamiento de problema con mayor riqueza. Por ejemplo, el presentar la información de forma verbal y más explícita (cantidad de vagones, hora, cantidad de pasajeros) y no mediante una figura donde los datos están dados de forma implícita. Además, la segunda tarea presenta más tópicos en el cual plantear el problema (distancia, tiempo, velocidad, capacidad, peso, fuerza, costo) que la primera (distancia, tiempo, velocidad, área, perímetro).

También consideramos que en la segunda se plantearon problemas con mayor riqueza, porque los estudiantes necesitan un periodo de acomodación ante una situación nueva o que no es habitual para ellos, como es el inventar problemas. Esto concuerda con los resultados del estudio de Silver y Cai (1996), donde la comple-

alidad del problema fue mayor en el segundo y tercer problema que inventaron los estudiantes.

Sobre la resolubilidad de los problemas, podemos concluir que los no resolubles poseen una mayor riqueza. Esto porque presentan una mayor cantidad de proposiciones y relaciones semánticas distintas, así como más pasos distintos para ser resueltos que los resolubles. Además, plantearon una mayor proporción de problemas no resolubles con estructura mixta y que contienen proposiciones interrogativas de asignación.

Consideramos que esto pudo suceder porque los estudiantes intentaron agregar condiciones al problema con la intención de hacerlo más difícil, sin verificar que el problema fuera resoluble. A pesar de esto, creemos que es importante analizar dichos enunciados, ya que inventar un problema resoluble es una parte más de la complejidad de este tipo de actividades. Ante esto, recomendamos que la tarea de inventar problemas implique también resolverlo, para que los estudiantes tomen un mayor control de la actividad.

Por último, los problemas inventados por los estudiantes de secundaria se caracterizaron por:

- Inventar problemas resolubles.
- Incluir en el enunciado cuatro o menos proposiciones.
- Emplear sólo números naturales.
- Incluir como pregunta del problema proposiciones interrogativas de asignación.
- Combinar la estructura aditiva y multiplicativa para plantear problemas de estructura mixta.
- Incluir las relaciones semánticas de combinación e isomorfismo de medidas.
- Plantear dos o menos relaciones semánticas distintas.
- Inventar problemas que requieren tres o cuatro pasos para ser resueltos.
- Plantear problemas que presentan dos o tres procesos de cálculo distintos en su solución y en menor proporción tres o más procesos.
- Combinar los bloques de contenido curricular de aritmética y física.

Los siguientes son dos ejemplos de problemas típicos que inventaron los estudiantes de la muestra y que coinciden con algunas de las características citadas.

“Si tres chicos giran en torno a una plaza y una vuelta son 80 metros, si el primer niño consigue dar 17 vueltas y la siguiente niña 29 y en total han hecho entre todos 5000 metros ¿Cuántas vueltas ha dado el 3° niño? (03-T1)

“De la estación de tren de Madrid sale un tren con cuatro vagones a las 9:00 horas con destino a Málaga. Todos los 294 pasajes están vendidos, pero en último momento uno

de los vagones sufre un desperfecto. Si este desperfecto dura una semana y estaba previsto que el tren saliera dos veces al día ¿cuántos pasajeros se verán afectados? (06-T2)

REFERENCIAS

- Ayllón, M. y Gómez, I. (2014). La invención de problemas como tarea escolar. *Escuela abierta: Revista de Investigación educativa* 17, 29-40.
- Ayllón, M., Gallego, J. y Angustias, I. (2016). La actuación de estudiantes de educación primaria en un proceso de invención de problemas. *Perfiles Educativos* 38, 51-67
- Brown, S. & Walter, M. (1990). *The Art of problem posing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, S. & Walter, M. (1993). *Problem posing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, E. (2011). La invención de problemas y sus ámbitos de investigación. En J. L. Lupiáñez, M. C. Cañadas, M. Molina, M. Palarea, y A. Maz (Eds.), *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico e Historia de la Matemática y Educación Matemática* (pp. 1-15). Granada: Dpto. Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
- Castro, E. (2008). Resolución de problemas. Ideas, tendencias e influencias en España. En Luengo Ricardo; Gómez Bernardo; Camacho Matías; Blanco Lorenzo (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XII. Actas del Duodécimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 113-140). Badajoz: Sociedad Extremeña de Educación Matemática "Ventura Reyes Prósper" / Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Castro, E. (1995). *Niveles de comprensión en problemas verbales de comparación multiplicativa*. Tesis doctoral. Granada: Comares.
- Castro, E. (1991). *Resolución de problemas aritméticos de comparación multiplicativa*. Memoria de Tercer Ciclo. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- Castro, E., Rico, L. & Gil, F., (1992). Enfoque de investigación en problemas verbales aritméticos aditivos. *Enseñanza de las ciencias*, 10(3), 243-253.
- Castro, E., Castro, E., Rico, L., Gutiérrez, J., Tortosa, A., Segovia, I., et al. (1997). Problemas aritméticos compuestos de dos relaciones. En L. Rico y M. Sierra (Eds.), *Primer simposio nacional de la SEIEM* (pp 63-76). Granada: SEIEM.

- Cázares, J. (2000). *La invención de problemas en escolares de primaria: un estudio evolutivo*. Memoria de tercer ciclo. Granada: Universidad de Granada.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla
- Espinoza, J. (2011). *Invención de problemas aritméticos por estudiantes con talento matemático: Un estudio exploratorio*. Trabajo de Fin de Máster. Granada, España: Universidad de Granada.
- Espinoza, J., Lupiáñez J. L. & Segovia, I. (2014). La invención de problemas y sus ámbitos de investigación en Educación Matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet* (14)2, 1-12.
- Espinoza, J., Lupiáñez J. L. & Segovia, I. (2015). Un esquema para analizar los enunciados de los estudiantes en contextos de invención de problemas. *Revista Uniciencia* (29)1, 58-81.
- Ellerton N. (1986). Children's made up mathematics problems- A new perspective on talented mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 261-271.
- English, L. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht. Reidel.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? En A. Shoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education*. (pp 123-148). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Moses, B., Bjork, E. & Goldenberg, E. R. (1990). Beyond problem solving: problem posing. En T. J. Cooney y C. R. Hirsch (Eds.), *Teaching and Learning Mathematics in the 1990s* (pp. 83-91). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1980). *An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s*. Reston, VA: El autor.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School of Mathematics*. Reston, VA: El autor.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: El autor
- Polya, G. (1954). *Mathematics and plausible reasoning*. Princenton, NJ: Princenton University Press.
- Polya, G. (1979). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Puig, L. & Cerdán, F. (1988). *Problemas aritméticos*. Madrid: Síntesis.

- Silver, E. A. (1994). On Mathematical Problem Posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.
- Silver, E. & Cai, J. (2005). Assessing students' mathematical problem posing. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 129-135.
- Silver, E., Mamona-Downs, J., Leung, S. & Kenney, P. (1996). Posin matehematical problem: An exploratory study. *Journal for research in matehematics education*. 27(3), 293-309.
- Stoyanova, E. (1998). Problem posing in mathematics classrooms. En A. McIntosh y N. Ellerton (Eds.), *Research in Mathematics Education: a contemporary perspective* (pp 164-185). Edit Cowan University: MASTEC.

REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN POLÍTICA

SOCIAL MEDIA AND POLITICAL EDUCATION

Kyoko Ito-Morales¹

Jerónimo Morales-Cabezas²

1. International Christian University (Tokyo)
Japón

2. Universidad de Granada
España

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 28/11/2016

Publicado: 13/12/2016

Contacto

Kyoko Ito-Morales
International Christian University
Tokyo
Japón
kito@correo.ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ito-Morales, K. y Morales-Cabezas, J. (2016). Redes sociales y educación política. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 103-118.

REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN POLÍTICA

SOCIAL MEDIA AND POLITICAL EDUCATION

Resumen

La utilidad de las tecnologías de información y comunicación (TIC) se muestra cada vez más imprescindible en las sociedades modernas, y el nuevo espacio público facilitado por las TIC da oportunidades a la gente que antes no tenía herramientas para opinar, discutir, reunirse e iniciar movimientos sociales, como sucedieron en los casos del *Occupy Wall Street* o la denominada «primavera árabe». Recientemente se observa también un fenómeno parecido en Japón, un país con una existencia de sociedad civil con falta de autonomía e interés por las protestas de los ciudadanos y escasez de movimientos sociales activos. Últimamente, se aprecian grupos contra el gobierno con el uso de TIC, especialmente redes sociales. En esta investigación tratamos de estudiar el impacto, aplicación, ventajas e inconvenientes de redes sociales en estos movimientos de protesta para el desarrollo de una mejor educación política. La metodología será de estudio de casos (método *process-tracing*), analizando datos e informaciones de varias fuentes digitales comunicativas. Después del estudio concluimos con que el uso de redes sociales contribuye a la activación de la sociedad civil japonesa.

Palabras clave: Redes Sociales; Educación; Sociedad civil; Política.

Abstract

The utility of information and communication technologies (ICT) becomes increasingly more essential in modern societies, and the new public space provided by ICT gives opportunities for people who previously did not have tools to be heard, to discuss, to meet and to start social movements, as happened in the case of «Occupy Wall Street» or «Arab Spring». Recently the similar phenomenon has been observed in Japan, a country with the existence of weak civil society, little interest of citizens to protest, and the lack of active social movements. Yet lately, new groups against the government appear taking advantage of the use of ICT, especially social networks. In this research we aim to study the impact, the application, and the advantages and disadvantages of social networks in these protest movements in order to increase better political education. The methodology to be used is case study (process-tracing method), analyzing data and information collected from various digital communication sources. After the study we conclude that the use of social networks contributes to the activation of Japanese civil society.

Keywords: Social Media; Education; Civil Society; Politics.

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las utilidades de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se hacen presentes cada vez más en las sociedades modernas y la ampliación de los espacios de comunicación proporciona voz a gente que antes no tenía tantas oportunidades para opinar, reunir o involucrarse en movimientos sociales. La evolución de las TIC ha dado poder a los ciudadanos y ha sido causa de movimientos simbólicos como el de la primavera árabe (Soengas, 2013: 148). Fueron significativos porque las masas de población civil se comunicaron a través de redes sociales y no por los actores tradicionales de la sociedad civil. A saber, la primavera árabe ha mostrado que el desarrollo de las TIC puede ayudar digitalmente al empoderamiento de la sociedad civil para iniciar un movimiento o incluso un inicio de cambio social.

El impacto de las TIC no está solo limitado a los países con gran necesidad de transformación, sino también a los países desarrollados con cierta estabilidad sociopolítica, porque siempre hay asuntos para mejorar. Se observa esta exigencia en Japón, que es un país reconocido por su desarrollo social y económico sin problemas graves, pero recientemente se destacan fuertes movimientos de protesta política contra el gabinete del primer ministro Shinzō Abe. Son interesantes ya que los participantes se unen a través de las comunicaciones vía TIC al modo de la primavera árabe. Es por ello por lo que, esta investigación pretende analizar el impacto y las aplicaciones de las TIC, especialmente de las redes sociales sobre los movimientos de protesta contra Abe en estos últimos meses.

Los investigadores de sociedad civil creen en el poder de las asociaciones cívicas y la sociedad movida por ellas para mejorarla. La definición básica de sociedad civil es un espacio entre los individuos independientes y un estado (Hann & Dunn, 1996: 1) y Young añade la diferenciación de sociedad civil desde la economía (Young, 1994: 77). La sociedad civil cumple tanto su papel de promotora de desarrollo como de reguladora de la moral (Persell, Green & Aurevich, 2001: 206). El capital social sigue la misma proyección dando más importancia a las redes interpersonales y a la confianza. Según Putnam, el capital social trata de las conexiones entre los individuos y las redes sociales, y las normas de la reciprocidad y de la confianza que nacen de ellas (Putnam, 2000: 19), y ello contribuye a la vitalización de la sociedad civil y al desarrollo de una sociedad democrática (Putnam, Leonardi & Nanetti, 1993; Putnam, 2000). Boix y Posner ofrecen explicaciones del mecanismo de capital social y la producción de democracia, identificando los factores intermedios. Entre ellos, el aspecto más interesante es el del capital social como educador para fomentar votantes racionales y élites competitivas; (Boix & Posner, 1998). En definitiva, la existencia de sociedad civil completada de capital social facilita que los ciudadanos estén interesados, preparados e involucrados en el proceso de mejora de su sociedad

y política. Ahora bien, ¿una sociedad civil con abundante capital social es suficiente para ir más allá del mantenimiento como una sociedad sana, es decir, para iniciar un movimiento social o un cambio social si la sociedad se enfrenta a la necesidad de cambios más radicales, como contra el monopolio de poder por dictadores, violación de derechos humanos o peligro de guerra? Young piensa que la sociedad civil no puede contribuir a movimientos revolucionarios porque su poder no es suficiente para relevar, desplazar o eliminar una relación particular de poderes, sino que solo se pueden reformar algunos grupos de interés político (Young, 1994: 83). Encarnación también argumenta que, aunque la sociedad civil esté sana, no puede lograr un cambio social esencial ni que los actores principales sean las instituciones políticas (Encarnación, 2003). A fin de cuentas según ellos, la sociedad civil no está suficientemente capacitada para cambiar las estructuras de poder, sino que la mayoría de actividades cívicas tienen el objetivo de fomentar críticas y deliberaciones al estado o a las autoridades responsables.

Por otro lado, el desarrollo de las TIC ha cambiado las maneras de comunicación de la mayoría de sociedad en el mundo, y naturalmente su influencia sobre la sociedad civil es indudable. Las TIC facilitan a las asociaciones cívicas el conocimiento de sus actividades, la circulación de las informaciones y promover sus campañas sociales, además de abrir oportunidades a los ciudadanos para que escuchen sus voces (Burlacu, 2014: 88, 89). En efecto, la potencialidad de las TIC está provocando una mejora y democratización social, además de nuevas maneras de acción e interacción, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevos modos de relacionarse con otros (Schuler y Day, 2004: 2), y finalmente un nuevo espacio público. Según Habermas (1991) el «espacio público» es donde existen informaciones y comunicaciones que favorecen discusiones públicas, debates y deliberaciones de los asuntos públicos, fuera de los procesos formales gubernamentales con tres características importantes: una, un lugar que habilita oportunidades comunicativas en general; dos, un lugar donde las personas pueden entrar sin discriminación y desarrollar debates y tomar decisiones; y tres, un lugar que sirve para intermediar entre individuos e instituciones, en otras palabras, entre los impotentes y los con poderes extremos (Schuler y Day, 2004: 4).

Tradicionalmente las comunicaciones públicas ocurrían básicamente mediante asociaciones cívicas físicas. No obstante, ya no son necesarios los encuentros cara a cara, puesto que las TIC crean unas alternativas de espacio público donde ofrecen nuevas formas de expresión política y posibilidades de compromisos sociopolíticos a los ciudadanos (Ratto y Boler, 2014: 18). Según Castells, hay tres formas de comunicación (comunicación interpersonal, comunicación de masas y auto-comunicación masiva) y las TIC han hecho posible la coexistencia, la interacción y el complemento de las tres (Castells, 2009: 55, 70). Además, la transformación de los medios de

comunicación ha cambiado las relaciones sociales y los poderes, puesto que los individuos consiguen avanzar en sus proyectos y defender sus valores a nivel mundial, gracias a las redes horizontales y de comunicación interactiva (Castells, 2009: 57, 65). Ejemplos de tales proyectos son movimientos como *Occupy Wall Street*, o la primavera árabe, que se pueden describir como un tipo de individualismo «colectivo» o «encadenado» (Ratto y Boler, 2014: 1), o dicho de otra manera, un grupo de gente conectada por lazos débiles para conseguir algunas acciones orientadas para conseguir un objetivo (Schlozman et al., 2012: 12), pero muestran prácticas horizontales, participativas, informales, autónomas y directas de democracia. Ratto y Boler denominan a los participantes de esos movimientos como «*DIY citizens*» (Ratto y Boler, 2014: 3).

A continuación, presentaremos información básica de Japón que es el país objetivo de esta investigación. La particularidad que llama la atención de la sociedad civil japonesa, entre otras, es la relación de interdependencia entre la sociedad civil y las autoridades (Schwart y Pharr, 2003; Haddad, 2007; Haddad, 2010; Pekkanen, 2004; Pekkanen, 2006;), por lo tanto falta autonomía. Se observa una amplia conexión personal, es decir, capital social mediante asociaciones de menor tamaño, con carácter más informal y local, sin embargo, existe tendencia al descenso (Sakamoto, 2010). Además, coexiste una indiferencia política en general, porque los ciudadanos prefieren que la política sea dejada para los políticos expertos (Vinken, 2010: 7). No obstante, hubo unas etapas de aumento de movimientos sociales como en los años sesenta y setenta, pero a partir de los ochenta se observó una moderación de ellos (Nishikido y Yamamoto, 2007: 3) al recibir más regulaciones, controles y un tipo de consenso entre los burócratas, políticos, autoridades y los activistas (Avenell, 2009: 250). Así pues, aparentemente Japón no tiene un ambiente de movimientos de protesta o tampoco ha enfrentado problemas sociopolíticos graves que necesitaran de cambios radicales. A pesar de esto, está volviendo una etapa de entusiasmo por la activación de la sociedad civil, especialmente después de los desastres naturales ocurridos en Japón. La primera activación fue después del terremoto de Hanshin Awaji en 1995, al darse cuenta del problema estructural administrativo de ayuda pública y la necesidad de una sociedad civil más autónoma (Yokomichi, 2009: 10). La segunda fue el gran terremoto de Japón oriental en 2011 y la contaminación radioactiva en Fukushima. Las contramedidas ambiguas y las actitudes irresponsables del gobierno y TEPCO (Tokyo Electric Power Company) provocaron tanto los establecimientos de nuevas asociaciones cívicas como manifestaciones de protesta contra ellos, que siguen activos hasta ahora (Oguma y Furuichi, 2012; Nihon NPO Gakkai, 2013).

El desarrollo de TIC alrededor de 2011 también acompañó el crecimiento de movimientos sociales que no ocurrió cuando hubo el terremoto de 1995, aunque Ducke

observa que Internet no está suficientemente aprovechada para reforzar la sociedad civil (Ducke, 2007). La última y más recién ola de fortalecimiento de sociedad civil ha sido una serie de protestas contra el tercer gabinete de Abe y sus políticas, que se distinguen de otras etapas anteriores por su tamaño de movilización de ciudadanos y por el uso de TIC.

MATERIAL Y MÉTODOS

El objetivo de la investigación es analizar el uso e impacto de TIC sobre los movimientos de protesta contra Abe en estos meses. Para lograrlo, se emplea una de las metodologías de estudios cualitativos identificado como el método de *explaining-outcome process-tracing*. Este tipo de investigación cualitativa trata de estudiar unos casos específicos utilizando informaciones abundantes y densas (Crasnow, 2012: 657) y los métodos de *process-tracing* son herramientas para estudiar los mecanismos causales de la investigación de caso único, por lo que se distingue este método de otros estudios de casos, puesto que la mayoría de ellos procesa inferencias de casos cruzados (Beach & Pedersen, 2013: 1-4). Existen tres variantes dentro del *process-tracing*: probar teoría (*theory-testing*), construir teoría (*theory-building*) y explicar los resultados (*explaining-outcome*) que pretenden proporcionar una mejor explicación suficiente y posible que la de la etapa anterior de creación de teoría (Beach & Pedersen, 2013: 11, 19). Se justifica la adaptación de *explaining-outcome process-tracing* por tres motivos. Primero, esta investigación analiza los materiales e informaciones digitales que son adecuados para un estudio cualitativo. Segundo, nos interesa profundizar en el análisis de un caso concreto sin intención de extender la comparación con otros casos, por ello el *process-tracing* es adecuado. Finalmente, el tema del impacto de las TIC sobre la sociedad civil es relativamente pobre en teorías bien fundadas en el caso de Japón, por lo que nos lleva a la etapa de estudiar sobre un caso específico con el objetivo de dar una mejor explicación posible, es decir, el método *explaining-outcome*. Aunque el método de *process-tracing* tiene tanto las utilidades mencionadas como límites, principalmente la incompatibilidad con generalizaciones más allá de un caso individual (Beach & Pedersen, 2013: 88). No nos preocupa mucho esa limitación, puesto que tal y como hemos explicado más arriba, el objetivo de la investigación está limitado al estudio de un caso, y por tanto de este modo es más concreto, directo y manejable. Por último, añadimos que el estudio trata de no entrar en los debates político-filosóficos sobre seguridad para concentrarnos en el logro del objetivo.

Los materiales utilizados para la investigación son básicamente artículos de prensa japonesa e internacional, páginas web de grupos de movimientos sociales, e infor-

maciones observadas en las redes sociales durante el período de junio a septiembre de 2015.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El primer ministro actual de Japón es Shinzo Abe. Tras la victoria del PLD (Partido Liberal Democrático) en 2012 por elecciones anticipadas, se formó el tercer gabinete de Abe en diciembre de 2014 que continúa hasta ahora. Su posición política es de derecha y muestra fuerte ambición por una política de «pacifismo proactivo» («Profile: Shinzo Abe», 2015). Su actitud de conservador, nacionalista y revisionista de la historia pone en riesgo las relaciones diplomáticas con países vecinos como China y Corea del Sur (Peter, 2015), pero ha estado manteniendo su gabinete dándole énfasis a los resultados de sus políticas económicas «Abenomics». Sus intentos de realizar cambios políticos agresivos provocaron varias protestas sociales. Las más llamativas fueron contra la ley de protección de secretos específicos (2013) y contra la decisión del gabinete para ejercer el derecho de autodefensa colectiva (2014). Se observan desde aproximadamente junio de 2015 una serie de protestas contra el proyecto de ley de seguridad (PLS) (algunos opositores le llaman la «ley de guerra» por ampliar el margen de enviar al ejército japonés a la guerra) y se distinguen de otros por su tamaño y el uso de TIC para la comunicación. En las siguientes secciones, analizaremos el proceso de extensión de la protesta en relación con el uso de TIC dividiendo los casos en diferentes grupos de participantes.

Académicos

El incidente que causó la protesta de los académicos fue cuando tres testigos (todos profesores universitarios y uno de ellos recomendado por el PLD) fueron interrogados en el consejo de revisión constitucional de la cámara de representantes. Opinaron que el PLS era ilegal por violar el artículo 9 de la constitución japonesa, pero Abe refutó que «la lógica principal de la constitución está reflejada en el PLS» y el vicepresidente del PLD contestó que «es dudable si podemos mantener la paz de Japón mientras escuchamos lo que dicen los académicos». Esas actitudes que aparentan cierta falta de respeto a los académicos y a la constitución provocaron molestias en el mundo académico, e inmediatamente se formó la «*Association of Scholars Opposed to the Security-Related Bills* (ASOSB). Desde la creación de su Twitter y Facebook a primeros de junio y posterior rueda de prensa el 15 de junio, llamó la atención de los medios de comunicación y se empezó a difundir un movimiento para recoger firmas de los académicos y ciudadanos japoneses. Sus usos de las

TIC son básicamente una página web para transmitir sus principios y recoger las peticiones, Facebook para debates sobre el tema de seguridad japonesa, además de promover participación internacional ofreciendo folletos en inglés, y Twitter para informar sobre asuntos de organización y operativos. ASOSB empezó a organizar manifestaciones cada viernes desde el 19 de junio en colaboración con SEALDs, que se mencionará más tarde, paralelamente recogiendo firmas. ASOSB tiene unas ventajas para la extensión masiva de su movimiento de protesta. Por ejemplo, los proponentes originales son de universidades conocidas a nivel mundial como la Universidad de Tokyo y la Universidad de Kyoto, además de figuras importantes como el profesor Masukawa, poseedor de un premio Nobel que le da cierto prestigio a la organización. La facilidad y conocimiento de otras lenguas y contactos con extranjeros permiten la difusión internacional con la ayuda de TIC y otros medios de comunicación internacionales (Rubin, 2015). La impresión de cercanía expresada por los estudiantes y ex alumnos de los profesores participantes, se observa en Twitter con mensajes como «¡está mi profesor en la lista de participantes!; ¡yo quiero unirme también!», etc. y facilita la expansión de seguidores. El papel de las redes sociales es importante puesto que al principio sirvieron para recoger apoyos e informaciones divididas para organizar un movimiento más unido, después se desarrolló como un espacio público para discutir los temas relacionados tanto con la seguridad nacional de Japón como la política, gracias a las capacidades de conocimiento de los participantes intelectuales.

Jóvenes

Las actividades de jóvenes estudiantes están muy unidas con la ASOSB. No obstante, la presencia de ellos, especialmente de «*Students Emergency Action for Liberal Democracy-s* (SEALDs)» es más representativa y simbólica, porque son jóvenes japoneses que hasta ahora no solían participar en la política. Su organización anterior era «*Student Against Secret Protection Law* (SASPL)» fundada en 2014 por los estudiantes universitarios en protesta contra la ley de protección de información secreta y luego cambió su enfoque y nombre para protestar contra el PLS, mayoritariamente organizando manifestaciones. Se encuentran algunos casos de vínculos personales de profesor-estudiante de miembros de ASOSB y SEALDs (Takahashi, 2015), por ello, tanto las influencias mutua y las colaboraciones personales, así como los intercambios vía TIC son frecuentes y eficientes para ampliar el tamaño e impacto. Sus usos de redes sociales son, Facebook para informaciones generales y Twitter para noticias e informaciones en vivo, Line para invitar a sus amigos si pueden ir a manifestaciones juntos (Gotō, Igui y Ichikawa, 2015), además de manejar herramientas vídeo como Ustream y YouTube para difundir los vídeos de publicidad de SEALDs o

compartir materiales de estudios. Las imágenes, símbolos y folletos aparentan ser atractivos visualmente para captar a los jóvenes. Una de las herramientas nuevas extraordinarias es el uso del número «*net-print*», que facilita la impresión de carteles para manifestaciones en las tiendas de 24 horas (*convenience stores*). Con eso no hace falta llevar los carteles desde su casa sino imprimir de camino cómodamente, además por un precio económico, por lo que recibe opiniones positivas al ser fácil, útil y «chulo». Se observa que la estrategia de SEALDs de negar el partidismo y la radicalidad manteniendo una imagen limpia, capta la atención de los jóvenes (Okuda, 2015). Además, el habla al modo de «rapeo» en las reuniones son propias de jóvenes y novedosas. De hecho, un miembro de SEALDs responde en una entrevista, que ellos han sido influenciados por formas y estrategias de manifestaciones mirando los vídeos e imágenes del movimiento «*Occupy Wall Street*» o movimientos de democratización de Hong Kong y Taiwán, a través de YouTube y otros medios («*Kitaku unagasu*», 2015). Cuanto más activo es SEALDs organiza más protestas y cuanto más aparecen en los medios de comunicación se hace imposible ignorar su presencia. SEALDs finalmente llegó a participar el 15 de septiembre en la audición del comité especial de la cámara alta, para proponer la eliminación del PLS y al día siguiente hablaron en la rueda de prensa de la asociación de corresponsales extranjeros.

Mayores

Movidos por los jóvenes de SEALDs, los mayores también formaron «*Otoshiyori for Liberal Democracy (OLDs)*». En su caso, organizar las manifestaciones físicas de tamaño modesto fue lo primero, y luego buscar más colaboraciones vía redes sociales, a pesar de que a ellos les costaba más manejarlas. Se utiliza básicamente solo Facebook para difundir sus actividades, repartir imágenes para carteles, e intercambiar datos y estudios para reforzar sus acciones. Los miembros son generaciones de jubilados y en su Facebook se observan más intercambios personalizados y un proceso de admisión de los miembros, posiblemente por ser un grupo de menor número, que buscan que las discusiones y contactos sean más profundos. Al igual que otras asociaciones, gradualmente se extendieron a otras ciudades gracias a las redes sociales y ha llamado la atención de la prensa la ampliación de actividades. Hay intercambios y colaboraciones frecuentes con los «*Middle-aged against War (MIDDLEs)*» que se formó a finales de julio. MIDDLEs también ha sido estimulada por SEALDs, y las actividades tanto en redes sociales como en manifestaciones son menos notables que SEALDs u OLDs, posiblemente por ser una generación que trabaja más, como escribió un miembro de MIDDLEs en Facebook «estoy participando y trabajando que me siento al límite de mi aptitud física». No obstante, tienen recursos

económicos para producir camisas con su logo y vender para recoger fondos para actividades. Como OLDs, la prensa publicó algunos artículos sobre MIDDLEs y la extensión geográfica y colaboración con SEALDs y OLDs da más presencia a MIDDLEs.

Madres

El otro grupo es «*Mothers Against War (MAW)*» que se fundó en Kyoto a principios de julio por madres con niños pequeños, también estimuladas por SEALDs y pronto se extendió ampliamente. Desde el gran terremoto, las madres son los nuevos actores de protesta política activa, especialmente contra la contaminación nuclear de Fukushima. El movimiento contra el PLS es la prolongación de sus actividades. Su uso de las TIC es justo y adecuado para transmitir información, formar manifestaciones, compartir imágenes de grupo para carteles disponibles para imprimir en las tiendas de 24 horas, folletos con código QR, y la información de cuenta para las donaciones. Debido a la limitación de desplazamientos lejanos ya que la mayoría tiene niños pequeños, una de sus particularidades es la realización de marchas y reuniones de tamaño reducido, tanto en las ciudades grandes y como pueblos pequeños, acompañadas por sus niños.

El otro aspecto destacado es la capacidad de recopilar información y noticias sobre el PLS y el gobierno de Abe en los medios de comunicación extranjeros. En su Facebook, no se centran tanto en materiales de estudio y debates, sino en abundancia de artículos de periódicos americanos, australianos, franceses, británicos, etc., y noticias de canales de televisión de China, Irán, EE.UU., entre otras. Eso muestra que los miembros de MAW están extendidos en todo el mundo. Probablemente son amas de casa acompañando a sus maridos que trabajan en oficinas extranjeras con más disponibilidad de tiempo, aunque con la dificultad de presentarse a los actos presenciales de protesta en Japón. Se encuentran escritos en Facebook y Twitter preguntando a otros miembros para que manden mensajes en inglés u otras lenguas a los medios de comunicación extranjeros, para que ellos difundan más las noticias del PLS, es decir, su estrategia no es sólo presionar la política japonesa domésticamente sino también desde fuera.

Miembros de Sōka gakkai

Sōka gakkai es una rama del budismo japonés y la mayor base de apoyo del partido Kōmeitō que ocupa una parte del poder del gobierno con el PLD. Por tanto, su posición oficial y la orientación política de los miembros de Sōka gakkai debe seguir la política del PLD: apoyar el PLS. Sin embargo, para los miembros existe un dilema entre la obligación de pertenencia y su creencia religiosa, que predica la búsqueda de la paz y no aumentar la violencia. Estando en esa situación difícil y frustrante,

algunos miembros decidieron seguir su fe religiosa y expresar su protesta contra la política del PLD y Kōmeitō. Sin embargo, la forma oficial de protesta contra su partido de pertenencia está limitada o casi no existe; como consecuencia se buscó otra forma utilizando las redes sociales. El comienzo fue a primeros de agosto por profesores de universidades de Sōka que empezaron a escribir sus opiniones en Twitter y a conocer gente con la misma posición dentro de las universidades. Pronto se formó la «Asociación Voluntaria contra el PLS de las Universidades de Sōka» y el movimiento se extendió hasta fuera del ámbito universitario. Su uso de TIC es puntual y limitado para comunicar información de petición de firma, porque no pretende hacer manifestaciones sino recoger firmas de miembros nacionales e internacionales para presentarlos al Kōmeitō, a la espera de que su política se transforme en algo compatible con los principios religiosos. Finalmente, las firmas de 9.177 personas se han entregado en la sede de Kōmeitō el 11 de septiembre, después de ser rechazadas durante 3 días.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación intentó analizar el impacto y aplicación de las TIC, especialmente las redes sociales sobre los movimientos sociales contra el gabinete de Abe en Japón.

Como evaluación final, en todos los casos, las acciones tomadas por los grupos de protesta han sido posibles al aprovechar las TIC, particularmente las redes sociales. Ellas abren oportunidades y lugares a los individuos interesados en tomar algunas medidas para transmitir sus opiniones exteriormente (en los términos de Castells (2009), auto-comunicación masiva), posibilitan encontrarse con otros (comunicación interpersonal), y finalmente junto con otros empoderarse para iniciar algunas acciones sociales (comunicación de masas). Las TIC ayudan a superar problemas de distancia física, necesidad de desplazamiento y coste de publicidad y comunicación, además de adaptarse a la diferencia horaria, velocidad y frecuencia de comunicación y el nivel de manejo de cada interesado para facilitar el desarrollo de movimientos. Estos aspectos positivos de las TIC se observan en todos los casos presentados. Además, como aspectos particulares de Japón, se puede añadir que un cierto grado de anonimato en el uso de las TIC da una sensación de tranquilidad y facilidad para participar en acciones sociales, puesto que la timidez y prioridad a la armonía son características socioculturales de Japón: «no tengo coraje suficiente para iniciar acciones, pero conociendo a otros como yo a través de redes sociales, me da ánimo y fuerza» (Gotō, Igui y Ichikawa, 2015). Hasta cierto punto, esta serie de movimientos contra el PLS ha contribuido a cambiar la cultura japonesa para poder considerar que la participación en los movimientos sociales ya no es tan ajena.

Por otro lado, queda la pregunta de si es necesario crear tantos grupos distintos, ya que todos comparten el mismo objetivo. Pero se encuentran algunas justificaciones. Primero, aunque el objetivo es igual, cada organización tiene puntos de vista diferentes; ASOSB para proteger el derecho de libre investigación y expresión, SEALS para que ellos no tengan riesgo de involucrarse en una guerra, OLDs para que no se repita la tragedia de la guerra, MIDDLEs o MAW para que sus hijos no tengan peligro de participar en guerras y Sōka gakkai para que mantengan sus creencias religiosas de paz. Según estos puntos de vista las aproximaciones varían: tanto las demandas como las limitaciones afectan a la forma de la acción; por ejemplo, los estudiantes, los mayores jubilados y las amas de casa tienen más tiempo disponible pero menos recursos económicos, en cambio, las generaciones de trabajadores disponen de menos tiempo para la acción pero más gasto económico. Estas condiciones diferentes se reflejan en los escritos en redes sociales y cada interesado puede elegir en qué asociación encaja mejor para actuar eficiente y cómodamente. De igual modo, las habilidades de uso de las TIC varían de una generación a otra: aparentemente los jóvenes tienen más manejo de internet, redes sociales, herramientas de vídeo como YouTube y Ustream hasta software gráfico, pero los mayores, aunque el uso de redes sociales ha sido eficiente, no se sienten cómodos dedicando tiempo extra para aprender nuevas herramientas TIC y prefieren destinar más tiempo a manifestaciones. Por lo tanto, la división es necesaria. No obstante, esa distinción no favorece mucho discusiones abiertas, porque sólo recoge y autoescucha opiniones similares sin salir de su ambiente ni profundizar más en el entendimiento del tema junto a intercambios y colaboraciones intergrupales. Además, tanto el acto individual de elegir sus grupos de pertenencia cotejando solo las informaciones digitales ofrecidas, como seleccionar a los miembros de un grupo mediante herramientas de «aceptar» o «rechazar» solicitudes, no promueve la pluralidad y diversidad de opiniones. En este sentido, los espacios públicos digitales creados mediante redes sociales no son suficientes para conseguir una sociedad civil inclusiva y abierta para la mejora de la democracia japonesa.

Después de todo, como resultado, el PLS se aprobó en ambas cámaras de representantes (el 16 de julio) y en la cámara alta (el 17 de septiembre), porque el PLD posee mayoría absoluta en ambas cámaras; las acciones de protesta no consiguieron su objetivo. En comparación con otros casos de movimientos sociales como la primavera árabe o los movimientos de estudiantes en Hong Kong o Taiwan, no se han podido causar cambios políticos radicales o impactos fuertes. En este sentido, Young (1994) y Encarnación (2003) tienen razón al afirmar que el poder de la sociedad civil no es suficiente para el cambio social. No obstante, esta serie de acciones ha dejado algunos hechos significativos: ha movilizado una parte de la población japonesa considerablemente grande, SEALS consiguió hablar en el parlamento, y afectó a la

tasa de apoyo al gobierno de Abe (Nishimoto, 2015; Imamura, 2015); además, los movimientos siguen activos y reclamando más participación en las votaciones, para que la siguiente elección refleje más las voces de los ciudadanos. En este sentido, recordando el estudio de Boix y Posner (1998), se espera que el desarrollo de la sociedad civil y capital social, fortalecido a través de las conexiones posibilitadas por las TIC, eduque a los ciudadanos japoneses para que participen en las votaciones con capacidad de elegir representantes adecuados y a élites políticas para que sean más responsables y competitivas.

FUENTES DIGITALES

Las direcciones de las fuentes digitales de las asociaciones citadas son las siguientes:

- ASOSB... <http://goo.gl/u8DNBy> ... <https://goo.gl/HHnGeA>
- SEALDs... <http://goo.gl/s6wFy0>... <http://goo.gl/6uBpV4>... <http://goo.gl/FpZuZJ>
- OLDs... <https://goo.gl/RPZwyb>
- MIDDLEs... <https://goo.gl/cX8CNc>... <https://goo.gl/3kDsHs>
- MAW... <http://goo.gl/7WSu1Z>... <https://goo.gl/8U0ztz>
- Sōka gakkai... <http://goo.gl/RGRnjL>... <https://goo.gl/b2fpFd>

REFERENCIAS

- Avenell, S. (2009). Civil Society and the New Civic Movements in Contemporary Japan: Convergence, Collaboration, and Transformation. *The Journal of Japanese Studies*, 35(2), 247-283. Recuperado de <http://goo.gl/AayikN>
- Beach, D. & P., Rasmus, B. (2013). *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. An Arbor: University of Michigan Press.
- Boix, C. & Posner, D. (1998). Social Capital: Explaining Its Origins and Effects on Government Performance. *British Journal of Political Science*, 24(4), 686-693. Recuperado de <http://goo.gl/GQRXJq>
- Bulacu, F. (2014). Civil Society and the Internet in Romania. *Euromentor Journal*, 5(4), 85-94. Recuperado de <http://goo.gl/C1XarJ>
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.

- Crasnow, S. C. (2012). The Role of Case Study Research in Political Science: Evidence for Causal Claims. *Philosophy of Science*, 79(5), 655-666. <http://dx.doi.org/10.1086/667869>
- Ducke, I. (2007). *Civil Society and the Internet in Japan*. Abingdon, New York: Routledge.
- Encarnación, O. G. (2003) *The Myth of Civil Society: Social Capital and Democratic Consolidation in Spain and Brazil*. New York & Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gotō, R., Igui, M. & Ichikawa, M. (2015, julio 27). Ampo hōan, mamatachi mo demo (Ley de seguridad, las madres también hacen marchas de protesta) En <http://www.digital.asahi.com> Recuperado de <http://goo.gl/tt8i8C>
- Hann, C. & Dunn, E. (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London and New York: Routledge.
- Hioka, T. & Ishido, S. (2015, agosto 23). Ampo hōan: 90 daigau de hantai (Ley de seguridad: 90 universidades contra la ley). En <http://www.mainichi.jp> Recuperado de <http://goo.gl/JPSVIB>
- Haddad, M. A. (2007). *Politics and Volunteering in Japan: A Global Perspective*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
- Haddad, M. A. (2010). The State-in-society Approach to the Study of Democratization with Examples from Japan. *Democratization*, 17(5), 997-1023. <http://dx.doi.org/10.1080/13510347.2010.501182>
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Space: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Massachusetts: The MIT Press.
- Imamura, A. (2015, septiembre 20). Mainichi shinbun chōsa (encuesta del periódico *Mainichi*). In <http://www.mainichi.jp> Recuperado de <http://goo.gl/Kl6Ule>
- Japan marks end of World War II; Shinzo Abe draws criticism from China, South Korea. (2015, agosto 15). En <http://www.abc.net.au> Recuperado de <http://goo.gl/JbMq2S>
- Kitaku Unagasu demo shusaisha ni ichibu de hihan mo (Críticas a los organizadores de protesta que pide la vuelta a casa). (2015, septiembre 16). En <http://www.j-cast.com> Recuperado de <http://goo.gl/dCZiGG>
- Nihon N. G. (2013). *Shinsai go no kifu boranthia nado ni kansuru isiki chōsa houkoku sho (Informe de encuestas sociales sobre las actividades voluntarias y donación después del Gran Terremoto de Japón Occidental)*. Ōsaka: Nihon NPO Gakkai Zimukyoku. Recuperado de <http://goo.gl/tJxU9j>

- Nishikido, M. & Yamamoto, H. (2007). Sengo Tōkyō ni okeru shakai undō no henyō: isshū rerēsyon apurōchi ni yoru ibento bunseki (The Transformation of Social movements in Postwar Tokyo: Using Issue Relation Approach for Analysis). *Nin-gen kankyō ronshū*, 1-10. Recuperado de <http://goo.gl/n8vYrf>
- Nishimoto, H.. (2015, septiembre 19). Minsyu syugi towa seiji towa (Qué es democracia qué es política). <http://www.digital.asahi.com> Recuperado de <http://goo.gl/aBP6PG>
- Oguma, E. & Furuichi, N. (2012, enero 19). Shinsai go no nihon shakai to wakamono (La sociedad japonesa y los jóvenes japoneses después del Gran Terremoto de Japón Occidental). In <http://www.blogos.com> Recuperado de <http://goo.gl/dgXn-Qp>
- Okuda, T. (2015, septiembre 8). Shin tūru (Nuevas herramientas). *Chūnichi shinbun*, 31.
- Pekkanen, R. J. (2004). Japan: Social Capital Without Advocacy. En Muthiah Alagappa (Ed.), *Civil Society and Political Change in Asia: Expanding and Contracting Democratic Space* (pp. 223-258). Stanford (CA): Stanford University Press.
- Pekkanen, R. J. (2006). *Japan's Dual Civil Society: Members Without Advocates*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Persell, C. H., Green, A. & Gurevich, L. (2001). Civil Society, Economic Distress, and Social Tolerance. *Sociological Forum*, 16(2), 203-230. Recuperado de <http://goo.gl/tam0Gb>
- Profile: Shinzo A. (2015, agosto 28). En <http://www.bbc.com> Recuperado de <http://goo.gl/s41Jiw>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R.t D., Leonardi, R. & Nanetti, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Ratto, M. & Boler, M. (2014). Introduction. En Matt Ratto & Megan Boler (Eds.) *DIY Citizenship: Critical Making and Social Media* (pp.1-22). Massachusetts: MIT Press.
- Rubin, C. M. (2015, julio 11). Japanese Scholars Say No to War. En <http://www.huffingtonpost.com> Recuperado de <http://goo.gl/x7Hgwa>
- Sakamoto, H.. (2010). Nihon no sōsharu kyapitaru no genjō to riron teki haikei (La actualidad de capital spcial en Japón y las situaciones de teoría). *Kansei gakuin daigaku keizai seiji kenkyūzyo kenkyū sōsho* 150, 1-31. Recuperado de <http://goo.gl/LLdMd0>

- Schlozman, K. L., Verba, S. & Brady, H. E. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Schuler, D. & Day, P. (2004). Shaping the Network Society: Opportunities and Challenges. In Douglas Schuler & Peter Day (Eds.), *Shaping the Network Society: The New Role of Civil Society in Cyberspace* (pp.1-16). Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Soengas Pérez, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, 41(XXI), 147-155. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-14>
- Schwarz, F. J. & Pharr, S. J. (Eds.). (2003). *The State of Civil Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, G. (2015, septiembre 18). Wakamono naze tachiagaru (¿Por qué se levantan los jóvenes?). En <http://www.tokyo-np.co.jp> Recuperado de <http://goo.gl/h1WLic>
- Vinken, H., Yuko N. & White, B. (Eds.) (2010). *Civic Engagement in Contemporary Japan: Established and Emerging Repertories*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Yokomichi, K. (2009). *Recent Community Policy in Japan (Up-to-date Documents on Local Autonomy in Japan, 5)*. Tōkyō: CLAIR, COSLOG, CRIPS. Recuperado de <http://goo.gl/GyB3oB>
- Young, I. (1994). Civil Society and Social Change. *Theoria*, 83, 73-94. Recuperado de <http://goo.gl/WSkux2>

COMPETENCIA LITERARIA Y POLIEXPRESIÓN: UNA INNOVACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y/O ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DESDE LA NUEVA NOVELA DE JUAN LUIS MARTÍNEZ¹

LITERARY COMPETITION AND POLIEXPRESSION: AN INNOVATION IN THE TRANSMISSION AND / OR TEACHING OF THE LITERATURE SINCE LA NUEVA NOVELA OF JUAN LUIS MARTÍNEZ

Jorge Rosas Godoy

Departamento de Lenguas
Universidad Católica de la Santísima Concepción
UCSC, Chile

Proceso editorial

Recibido: 24/11/2016

Aceptado: 28/11/2016

Publicado: 14/12/2016

Contacto

Dr. Jorge Rosas Godoy

rosas@ucsc.cl

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rosas Godoy, J. (2016). Competencia literaria y poliexpresión: una innovación en la transmisión y/o enseñanza de la literatura desde la nueva novela de Juan Luis Martínez. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 119-131.

¹ Este trabajo tiene su base en la reflexión personal y profesional por muchos años y en una Pasantía, cuya tutoría fue ejercida por los Dres. Antonio Chicharro y José Rienda. Ésta, fue realizada bajo el contexto del *Convenio de Desempeño PMI USC1501* de la UCSC en la UGR, España. 2016.

COMPETENCIA LITERARIA Y POLIEXPRESIÓN: UNA INNOVACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y/O ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DESDE LA NUEVA NOVELA DE JUAN LUIS MARTÍNEZ

LITERARY COMPETITION AND POLIEXPRESSION: AN INNOVATION IN THE TRANSMISSION AND / OR TEACHING OF THE LITERATURE SINCE LA NUEVA NOVELA OF JUAN LUIS MARTÍNEZ

Resumen

El presente trabajo corresponde a una reflexión de muchos años como creador literario y de ejercicio pedagógico como profesor de Teoría Literaria y de Didáctica de la Literatura.

Aquí se expondrá, en cierta medida, una forma innovadora de tratar la literatura.

Esta tarea está centrada en la Competencia Literaria como capacidad sociocultural de un sujeto y no sólo como habilidad y destreza. Para ello se incursionó en factores y niveles que intervienen en la producción y comprensión del hecho estético literario. Lo que constituye a la vez una poliexpresión. Y al mismo tiempo, una transmisión literaria en la enseñanza en la sala de clase, como comprensión de la producción del lenguaje poético y/o literario.

Palabras clave: Competencia Literaria; poliexpresión; producción poética y/o literaria; comprensión y transmisión literaria.

Abstract

The present work corresponds to a reflection of many years as literary creator and of pedagogical exercise as professor of Literary Theory and Didactics of Literature.

Here, to some extent, an innovative way of dealing with literature will be exposed.

This task is centered on literary competence as a sociocultural capacity of a subject and not only as skill and dexterity. In order to do so, he penetrated into factors and levels that intervene in the production and comprehension of the literary aesthetic fact. What constitutes at the same time a polyexpression. And at the same time, a literary transmission in teaching in the classroom, as a comprehension of the production of poetic and / or literary language.

Keywords: Literary competence; polyexpression; poetic and / or literary production; comprehension and literary transmission.

INTRODUCCIÓN

La literatura y su transmisión en busca de la belleza, los grandes movimientos de las ideas y las más variadas actividades en la cultura general, a través de su incesante desarrollo (Bunster, 1938, p.6) ha estado siempre en la palestra. Y en Chile no ha sido la excepción. Ya desde los años 20 al 30 del siglo pasado se ha manifestado, explícitamente, la problematización sobre la Enseñanza de la Literatura, pero ya con un tinte de competencia literaria v/s el mero historicismo o funcionalismo. Por lo tanto esta excursión tendrá por objeto revisar algunos elementos poliexpresivos de la producción literaria y para ello se usará la explicación de la producción del lenguaje y se probará de este modo un proceso de transcodificación y de 'representación comprensiva' al decir de Spang (1984, p.154) citando a Díaz Tejera (1983). Y, en consecuencia asignamos valores especiales a las unidades de producción, como por ejemplo, ciertos aspectos que son necesarios como base para dicha relación. Además, revisaremos factores lingüísticos y niveles de la competencia literaria (observados ya en Mendoza y Pascual, 1988) hasta dar cuenta de la verificación y producción del lenguaje poético. Por lo tanto, expondremos algunos aspectos, factores y niveles de producción del lenguaje poético que intervienen en una obra artístico-literaria para alcanzar con ello la competencia literaria desde una aproximación didáctico-funcional o enfoque funcional en las aulas, algo que ha sido bastante descuidado al realzar el enfoque comunicativo en todos los ámbitos. Cuestión que queda muy bien explicitado en un ensayo de Álzate Piedrahita (2000) y de donde le hemos dado el nombre de funcional, ya que en la práctica 'funcionaría' como una estrategia en busca del sentido de lo literario, más que de la estrategia didáctica de la lengua y la literatura. 'Funcionaría', más bien, desde las disciplinas literarias que promoverían la renovación fundamental de la lección [transmisión] de la literatura sobre la enseñanza y no a la lección de la enseñanza sobre la literatura. Realidad similar que ya había sido advertida por Parra (*Hojas de Parra*. 1985):

Los profesores nos volvieron locos
con preguntas que no venían al caso
cómo se suman números complejos
hay o no hay arañas en la luna
cómo murió la familia del zar
¿es posible cantar con la boca cerrada?
quién le pintó bigotes a la Gioconda
cómo se llaman los habitantes de Jerusalén
hay o no hay oxígeno en el aire

ALGUNOS ANTECEDENTES

Desde siempre se ha planteado el problema de la enseñanza de la literatura, pero cada vez es más difícil llegar a un consenso, ya que los modelos globalizantes se instalan sin discriminar y de este modo abarcan lo pragmático, ya que “tendencias prácticas empiezan a dirigir la enseñanza en nuestro Continente (...) Mas suelen exagerar estas tendencias en forma dañina; van hacia un torpe desprecio de los altos valores espirituales de la escuela” (Mistral, 1924, pp. 15-16).

Efectivamente, estos modelos sólo han ensanchado las brechas que separan al hombre y la mujer en esta sociedad y a los lectores del arte. Por lo tanto sólo encontramos fenómenos relacionados con las reformas educativas y políticas para servir a los modelos económicos imperantes, aquellos que no saben nada de humanismo ni del ser ni de la metafísica de la trascendencia en un poema, un cuento, una novela o un drama.

Es así entonces como van surgiendo las reformas educativas que quieren hacer este equilibrio, aunque sólo sea de modo oculto, vale decir, que se manifieste sólo a través del currículo oculto, aquel que quiere desarrollar el pensamiento divergente del estudiante para que modifique su historia personal y social, porque el currículo oficial, la mayor de las veces, está ocupado visibilizando al mejor recurso de mano de obra barata y que funcione muy bien para el “imperialismo deshumanizante y globalizado” (Borba, 2011, p. 50) y cuyo “mercado colonizó el mundo de la vida” (p. 51) y por lo tanto “queda excluido todo discurso y práctica sobre una radical trascendencia extramundana, origen, garante y destino de toda verdadera humanización” (p. 53), y consecuentemente no para surgir y mejorar la calidad de vida mediante el desarrollo humano integral, lo que implicaría una nueva visión de mundo ya que

La auténtica ficcionalización es un modo de profundizar en el ser, en los hombres y las cosas y no una entelequia más que se añade a las opciones provisionales e intrascendentes de explicación del mundo; nos descubre la realidad tal como es. Si no consigue hacerlo de modo exhaustivo no es porque la ficcionalización falle como instrumento, sino porque la realidad es inabarcable e inescrutable. El arte también nos enseña a ser humildes (Spang, 2009, p. 127).

Por tanto hay que buscar la mejor forma de allegarse a esta profundización. Y como en los tiempos que corren no es prioridad, por lo menos en las economías emergentes, tiende a invisibilizarse en el currículo y por consiguiente en el aula. Así lo refiere nuestra propia historia, ya desde 1938:

No hace falta, pues, ponderar su inmenso valor educativo. Invariablemente ligada a la vida espiritual de los grupos humanos, la Literatura no sólo capta múltiples manifestaciones de belleza, sino que retiene, además, los grandes movimientos de las ideas y las más variadas actividades en la cultura general, a través de su incesante desarrollo (Bunster, pp. 5-6).

En Chile entre 1992 y 2002 se refuerza la idea de una reforma educacional y, aun cuando, la brecha entre pobres y ricos se va abriendo más cada año, se van haciendo intentos concretos para mejorar esta situación, la de abordar el tema de la lectura y la comprensión lectora de manera más decidida, lo que obedece, además, a convenios latinoamericanos y acuerdos de la UNESCO u otras entidades.

Sin embargo, sí se ven avances en la materia, aunque en Chile se ha ido construyendo un camino paralelo al respecto, o sea que, al tiempo que avanzan las pedagogías formadoras de la lengua materna, lo hacen con un enfoque más bien comunicativo, vale decir, la literatura es sometida a verdaderas disecciones para ver cómo funciona el lenguaje comunicativo en desmedro del expresivo. Por lo tanto la formación va por la senda del análisis gramatical y comunicacional, que a pesar de no ser malo es reductivo para asumir un lenguaje creativo y expresivo como goce estético, situación que se reconoce el año 2004 en el Programa de Estudio de Primer Año Medio en el que se lee que las obras literarias no sean objetos de ejercicios de análisis “que se agotan en la identificación de elementos aislados y que desarticulando las redes de relaciones que los integran con sentido, hacen perder la visión y la comprensión de la obra como totalidad” (p.42). De aquí en adelante el problema pareciera estar centrado en los lindes de la didáctica, pero que todavía se halla “en una visión sintética y actualizada acerca de los enfoques psico-pedagógicos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura” (Cruz, 2005, p.101) y a ello se le suma que “la lectura que se impone nunca ha gustado” (Teresita Alzate Yepes, Álvaro Ramírez Botero, Claudia Patricia Piedrahita Gómez, Doriam Astaíza Castillo, 2008, p.2).

Por último se reconoce y se pone en el tapete de la discusión que se debe “propiciar contactos reales con las estructuras de la lengua escrita, situaciones significativas en las que el niño descubra lo que este lenguaje puede ofrecerle como elemento para establecer una mejor relación con el medio y también como fuente de placer” (p.5). De hecho, la realidad en porcentajes para el 2006 era de un 60% de carencia de hábito lector, el 20% de los estudiantes no alcanzaba el nivel mínimo de comprensión lectora. Este estudio estuvo basado en una encuesta telefónica a 1.014 personas mayores de 18 años en las principales ciudades del país. Además el 45% de los chilenos se declaró no lector. Y el año 2009 la ministra de Educación declaraba que el 70% de los estudiantes chilenos no lee por falta de motivación.

Aunque hoy, el cuadro no es tan alentador, pues David Bravo, director del Centro de Microdatos (CMD) de la U. de Chile, explicó que “la fotografía” que habrían sacado, incluso en el año 1998 era prácticamente la misma que se tiene el año 2013, lo que significa que las competencias básicas de la población adulta no habrían cambiado. En consecuencia, aquellos que hemos reflexionado al respecto, podríamos atribuir al paradigma curricular de la época la falta de motivación y de orientación didáctica para alcanzar el goce estético y a aquellos que prefieren seguir sin mayor esfuerzo el facilismo del modelo económico. No obstante, ya el año 2001, críticamente, Cristián Cox, ponía el énfasis en el currículo:

En términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Cristián Cox, 2001, pp. 213-232).

De manera que, si el currículo estaba claro, entonces “la bajada al aula” no lo era. Y he aquí, entonces, que la posibilidad de un cambio de paradigma pudiera apoyar el desarrollo de la literatura. Y así queda de manifiesto en el Ajuste del 2009, especialmente como Objetivos Fundamentales (OF):

Estos OF ponen especial cuidado en la noción del disfrute de la obra, lo que quiere decir que la lectura de obras literarias se presenta a lo largo del currículum como modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura. Por lo tanto se promueve una lectura que tenga relación con la experiencia personal del lector, como también referida a su contexto histórico, social y cultural (Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación, 2009, p.4).

De esta forma entonces nos acercamos a la posibilidad de diálogo entre la pedagogía y la literatura, o sea, la mediación que cabría entre ambas o con ambas en la sala de clases, especialmente desde el Ajuste curricular del 2009, la competencia literaria como una herramienta de aproximación al goce estético, y sobre todo hoy que la nueva Base Curricular (2013) establece que:

El estudio de la literatura es piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva. En síntesis, la literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de

las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los estudiantes para verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados a los demás seres humanos. (Bases Curriculares, 7° básico a 2° medio. Lengua y Literatura, 2013, p. 33).

EL ROL DEL PROFESOR DE LITERATURA

Se espera que el rol del profesor de literatura sea, más bien, el de mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador. Sin embargo, dependerá de la concepción que éste tenga sobre el hecho literario y de la capacidad innata individual de la expresión (Giráldez, 2009, p.48) como una acción cultural más, como la ciencia por ejemplo (Sánchez, 2009, p.446) Vr. gr.: La valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas. Y de los fines que se propone como objeto de su actividad (la transmisión de la literatura y la mediación del profesor) como "fenómeno literario [lo que] equivale a decir literatura y sociedad" (Chicharro, 2005, p. 126). Vale decir que, el rol del profesor está directamente relacionado con su tarea mediadora en una sociedad, en una cultura determinada; en la cual se transmite la experiencia de la lectura literaria. Y por lo tanto, el sujeto o los sujetos involucrados "en uno u otro caso se trata de un sujeto previo, que sigue reinando en el espacio literario y que consciente o inconscientemente plasma los mensajes recibidos o las experiencias vividas en un fenómeno especular llamado texto" (Sánchez, 2013, p. 69). En consecuencia, ambos, el profesor y el estudiante están expresos por su época. Lo mismo que el o los conceptos de literatura, el cual, el propio Eagleton, señala que:

Los textos literarios son aquellos cuya función no podemos predecir, en el sentido de que no podemos determinar de antemano qué «usos» o lecturas de ellos se pueden hacer en una u otra situación. Están intrínsecamente abiertos, pues son capaces de ser transportados de un contexto a otro y de acumular significados nuevos en el proceso (Eagleton, 2013, pp. 57-58).

Sin embargo, este rol estaría, o debería estar apoyado también por la concepción de sujeto, ya que éste, el sujeto, estaría en conflicto con lo de la crisis de identidad y al mismo tiempo con el reconocimiento o constatación de su partición o escisión. Lo que ciertamente no debería ser tratado como una nueva práctica ni tampoco "interpretado como una nueva práctica en la evolución ideológica del hombre, explicable desde dentro mismo de la historia del espíritu, sino como la constatación o conciencia de partición frente o junto a la necesaria conciencia de unidad" (Sánchez, 2013, p. 61).

De manera que hay que determinar el funcionamiento de la Competencia Literaria o por lo menos, ver cómo funcionaría en este nuevo contexto para que no sigamos haciendo ecos de una forma de práctica o moda de textualizar posmodernamente el texto literario. O sea, explicar, más bien cómo funcionaría la producción del lenguaje poético que en, alguna medida, re-presentaría esta suerte de escisión, pero que en realidad sólo buscamos la unidad perdida y por ello el uso de la poliexpresión, entendida ésta como "lo que trasunta en el plano de composición que se abre definitivamente a otros códigos y no sólo al lingüístico, constituyendo un multisistema o poliexpresión que tiende a perderse en el linde de la modernidad como una condición cultural que se instala en el arte, en la literatura chilena actual como una dominante cultural, más bien" (Rosas, 2016, p. 14), como así también que "en realidad es una poliexpresión de géneros o modos expresivos" (Ibid, p. 67), dado que "lo que diferenciaría al discurso literario de los otros discursos sería el hecho de que en ese discurso se expresaría 'la propia verdad interior, la propia intimidad del sujeto/autor de la obra' y por extensión la verdad, la intimidad de todos los sujetos humanos" (Sánchez, 2013, p. 24).

¿CÓMO FUNCIONA ENTONCES, EN GENERAL...?

Para ello consideramos 4 aspectos:

- El condicionante socio-cultural (en adelante 1(SC)) que permite el reconocimiento de la marca +*literario* (Culler ,1978; Moreno, 2005; Alzate et al, 2008; Valls et al, 2008), mediante la huella: "desentrañar el pasado, a buscar en la memoria lo que de alguna manera se quedó plasmado" [marca de placer y displacer: la familia y/o la escuela] (Alzate et al, 2008, p.1).
- La propia experiencia de mundo o *modo de identificación* (Chicharro, 2006, p.22).
- El aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad, ya que "el texto constituye un diafragma sígnico: antes de él está el esfuerzo del emisor para traducir significados a signos literarios; después el esfuerzo del destinatario para recuperar los significados reclusos en los signos" (González Landa, 1992, p. 66) y...
- La particular competencia literaria, entendida como

la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del

singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión –ontológica, social-axiológica y academicista– (Rienda, 2014, p. 773).

Ahora, esta Competencia Literaria está compuesta por tres niveles (siguiendo a Mendoza y Pascual, 1988; Mendoza, 2004):

- a) Nivel intuitivo y/o significativo (conocimiento previo intuitivo y/o básicamente significativo, que estaría dado con los aspectos 1(SC) ,2 (Exp) y 3 (App cód. lit) antes señalados).
- b) Nivel literario (como adquisición sociocultural de la literatura, más bien, el horizonte de la recepción con miras al del mundo de la vida, puesto que “es necesario reconstruir también aquellas expectativas y normas proporcionadas por el mundo real” (Hernández –Santaolalla. 2010: 201).

-sintaxis estable (modos: géneros y estilos) y la

-semántica variable (temas, arquetipos, símbolos, metáforas).

Todo ello refrendado, tal como señalara González Landa (1992) por las potencialidades significativas y comunicativas, ya que “las obras literarias muestran un conjunto de propiedades localizables en todos los niveles de constitución del texto” (p. 66) o un modo analítico-sintético (Chicharro, 2006, p. 22).

c) Nivel lingüístico

1. Factor opositivo (oposición de un signo o *significante* a otro, ya sea para producir un sonido, significado o un sentido, etc),

Ejemplo: Elegir rostros, cuerpo, título, textos y recortarlos.

2. Factor relativo (es relativo a la semántica y/o significado, idea o concepto; por lo tanto desde y al sujeto)

Ejemplo: Al elegir, estamos ya intencionando el significado y/o sentido...

3. Factor de la negación (es cuando un signo o significante se opone al otro y, según la carga relativa del sujeto, se niega uno o varios de ellos para construir la expresión o expresiones necesarias).

Ejemplo: Al elegir, también negamos “lo no elegido”.

Tarea

Recorte dos rostros, dos cuerpos, un título y un texto. Armonícelo según su percepción e intencionalidad.

Resultado posible

LA NUEVA NOVELA: EL POETA COMO SUPERMAN

"El patetismo y la demagogia se aman apasionadamente y ofrecen, por tanto, en su doble aspecto, la mejor garantía para un "efecto armónico" de segundo orden".
F. Engels



SUPERMAN se hizo extraordinariamente popular gracias a su doble y quizá triple identidad: des- sendiente de un planeta desaparecido a raíz de una catástrofe, y dotado de poderes prodigiosos, huido de la Tierra, primero bajo la apariencia de un periodista, luego de un fotógrafo y por último, tras las múltiples vicisitudes de un inquietante y joven poeta chileno, que renunció incluso a la propiedad de su nombre, para mostrarse como un ser a la vez tímido y agresivo, torva y amable. Este último es un humillante disfraz para un héroe cuya potencia sea literal y literalmente ilimitada. En esencia, el mito de SUPERMAN satisface las secretas nostalgias del hombre moderno, que aunque se sabe débil y limitado, sueña retomar un día como un "personaje excepcional", como un "héroe" cuyos extraordinarios actos iluminen y cambien las pocas certezas del mundo.

De modo que la verificación de los aspectos y factores como elementos poéticos formales, luego de la producción de *La nueva novela* se daría de la siguiente manera:

- Sintaxis estable (modos: géneros y estilos), verificable mediante la fotocomposición (*usando los aspectos 1(SC), 2 (Exp) y 3 (App cód. lit)*): el título y el epígrafe, además, recortes y constatación de ritmo, armonía, fonologización en general en prosa poética.
- Semántica variable (temas, arquetipos, símbolos, metáforas): nuevo significado (*determinado por el factor relativo del nivel lingüístico*) el con la armonización o expresión múltiple del fotomontaje y la fonologización como una NUEVA REALIDAD "como constructores de sentido en múltiples expresiones" (Kress y van Leeuwen 2001). Y esta sería la vivencia o experiencia estética que da origen al goce estético y por lo tanto a la transmisión de la literatura. Pero también, como lo indica Lotman,

el lenguaje funcionante actúa simultáneamente como un lenguaje independiente y como un sublenguaje que entra en un contexto cultural más general como un todo y como parte de un todo. Como parte de un todo de un orden superior, el lenguaje adquiere una especificación complementaria a la luz de la asimetría inicial que está en la base de la cultura (Lotman, 1998, pp. 22-23).

Empero al mismo tiempo, da cuenta de una especial ironía que “en esta búsqueda de la verdad coincide con la sátira menipea, ya que ésta —por medio de la aventura y “la fantasía más audaz e irrefrenable”— crea “situaciones excepcionales para provocar y poner a prueba la idea filosófica, la palabra, y la verdad plasmada en la imagen del sabio buscador de esta verdad” (Bajtín, 1986, p.161).

Pues bien, teniendo, medianamente claro cómo funciona este esbozo de modelo de aproximación a la producción del lenguaje poético y/o literario se podrá, seguramente, motivar e incentivar las claves de la escritura también, es decir, de la composición escrita, la que eventualmente seguiría una base algo parecida a la que proponemos aquí, pues siguiendo a Rienda (2015), las generalidades de la composición de textos necesita dar cuenta de un proceso de escritura consciente, cuyo “control de estos subprocesos, que se instrumenta y depende de una serie compleja de factores sociales, cognitivos, culturales, etcétera se convierte en pieza clave en cualquier proceso didáctico sobre composición escrita” (p. 80). De tal modo que, comprendiendo el hecho estético, podremos también crear uno otro. Y esto nos acercaría más a la comprensión del texto, es decir, a la lectura literaria como una extensión de la Competencia Literaria, que no sería más que una extensión, también, de la cultural y artística.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En suma, podemos afirmar que lo que está haciendo el autor es proponiendo un mundo posible lírico poliexpresivo desde la motivación/manipulación de la condicionante sociocultural, experiencia y aprendizaje, por cierto, a través de la intertextualidad de los horizontes de recepción para construir una nueva realidad, un nuevo sentido: *La nueva novela*.

Por lo tanto, cada nivel y cada recurso está unificado con cada aspecto, y con cada factor a través de la simultaneidad de la poliexpresión, porque cada uno se muda “como constructores de sentido en múltiples expresiones” (Kress y van Leeuwen 2001) debido a la capacidad innata individual de la expresión (Giráldez, 2009, p.48) como una condición básica de la competencia cultural y artística.

Finalmente, podemos señalar que la competencia literaria se puede desarrollar, en primera instancia, desde la comprensión de la construcción del hecho estético mediante la generación de un lenguaje poético, que puede plasmarse de distintos modos y con distintos recursos como signos. Dependiendo, por cierto, del rol del profesor y de la valoración formativa y de los fines que se propone como objeto. Y por lo tanto de ‘moverse interpretativamente, igual que el autor se ha movido generativamente’.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar e Silva de, M. V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Versión española de María Teresa Echeñique. Madrid: Gredos. Madrid.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. Tatiana Bubnova. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Blume, J., Franken, C. (2006). *La crítica literaria del siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bunster, C. (1938). *La Enseñanza de la Historia Literaria. Y la preparación del profesorado respectivo*. Santiago de Chile: Prensas de la Universidad de Chile.
- Chicharro, A. (2005). *El Corazón periférico. Sobre el estudio de la literatura y la sociedad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- González Landa, M.^a C. (1992). La construcción del sentido en los textos literarios, *Didáctica*, 4, 65-84.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Barcelona: Península.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Londres: Arnold.
- Martínez, J. L. (1985). *La nueva novela*. Madrid: Archivo.
- Mendoza, A., Pascual, S. (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar, *Tavira. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres. Destinadas a la enseñanza del lenguaje*. México: s.n.
- Parra, N. (1985). Los Profesores. En *Hojas de Parra*. Santiago de Chile: Ganímedes.
- Parra, N. (1971). *Los Profesores*. Nueva York: Antiediciones Villa Miseria.
- Rienda, José. (2015) Claves de la composición escrita. En Mata Anaya, Juan; Núñez Delgado, Pilar y RiendaPolo, José (Coord.) *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, 23. pp. 753-777.

Rosas Godoy, J. (2016). *Poliexpresión O la des-integración de las formas en/desde La nueva novela de Juan Luis Martínez*. Buenos Aires: Argus-a.

Sánchez Trigueros, A. (2013). *El sujeto literario y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Vodicka, F. y Belic. O. (1971). *El mundo de las letras*. Santiago de Chile: Universitaria.

ALGORITMO DE EVALUACIÓN DEL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

EVALUATION ALGORITHM OF THE EDUCACIONAL POTENTIAL OF ARCHITECTURAL SPACES IN CENTERS OF VOCACIONAL TRAINING

Antonio Rodríguez Fuentes¹

Luis Rodríguez Fuentes²

1. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

2. Consejería de Educación y Ciencia. IES Hermenegildo Lanz

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 25/11/2016

Publicado: 20/12/2016

Contacto

Antonio Rodríguez Fuentes

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de Cartuja, S/n

18071 Granada

+34 958 243991

arfuentes@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rodríguez Fuentes, A. y Rodríguez Fuentes, L. (2016). Algoritmo de evaluación del potencial educativo de los espacios arquitectónicos en centros de formación profesional. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 133-148.

ALGORITMO DE EVALUACIÓN DEL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

EVALUATION ALGORITHM OF THE EDUCACIONAL POTENTIAL OF ARCHITECTURAL SPACES IN CENTERS OF VOCACIONAL TRAINING

Resumen

La importancia de los espacios educativos desde el punto de vista arquitectónico no se limita a las vitales cuestiones de habitabilidad que como contenedor físico de las actividades se requieren. El buen servicio que prestan al proceso educativo tiene que ver, además, con el potencial educativo que se les confiere. Las transformaciones de los programas arquitectónicos en los centros docentes para absorber los continuos cambios curriculares que aportan las políticas educativas hacen que la evaluación arquitectónica sea una necesidad de primer orden como garantía de su pertinencia. En este trabajo, se recoge el procedimiento seguido para la evaluación arquitectónica de un centro concreto de Formación Profesional: planteamiento y estrategia metodológica; instrumentos utilizados para la recogida de datos; y tratamiento de la información recabada, para la toma de decisiones sobre cómo avivar el potencial del espacio dispuesto con miras a su optimización. Los indicadores de evaluación resultantes del proceso anterior constituyen un marco de referencia para el diseño de instrumentos que agilicen la tarea de evaluación de cualquier centro similar al del caso de estudio.

Palabras clave: Espacios arquitectónico-educativos; procesos de enseñanza-aprendizaje; evaluación de espacios educativos; indicadores para la evaluación de centros de Formación Profesional.

Abstract

The importance of educational facilities from the architectural point of view are not limited to vital questions of habitability required as a physical container of activities. The good service they provide to the educational process has also to do with the educational potential conferred upon them. The transformations of architectural programs in educational institutions to absorb the continuous curriculum changes that educational policies provide make of the architectural evaluation a necessity of first order as a guarantee of their pertinence. This work contains the procedure followed for the architectural evaluation of a specific Vocational Training centre: approach and methodological strategy, instruments used for data collection and treatment of the information gathered, to make decisions about how to ignite the potential of the arranged workspace with a view to their optimization. Evaluation indicators resulting from the previous process constitute a reference framework for the design of instruments that speed up the task of evaluation of any Center similar to the case of study.

Keywords: Educational-architectural spaces; teaching-learning processes; evaluation of educational spaces; indicators for the evaluation of Vocational Training centers.

INTRODUCCIÓN

La repercusión que el propio diseño de los edificios educativos tiene sobre los logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión que ha sido abordada en profundidad por diversos autores. Desde el ámbito pedagógico, se viene considerando el espacio educativo, incluso, como un instrumento o recurso educativo más, ocupando un lugar relevante dentro del campo de la organización escolar (Antúnez y Gairín, 2009; Lorenzo, 2005). Así lo concibe también Escolano (2000, citado por Rojas, 2011, p. 33) al manifestar el diseño espacial arquitectónico de un centro concreto contiene los datos suficientes para comprender los modos de concebir la organización escolar que caracterizan dicha institución educativa. También desde otros ámbitos extraeducativos se apunta hacia el protagonismo implícito del espacio educativo. Es el caso de Toranzo (2007), que considera fundamental la afinidad entre Arquitectura y Pedagogía, y por tanto el diálogo preciso entre ambas disciplinas, por la repercusión que el lugar tiene en los procesos educativos. Coincidiendo con éste, Viñao (2008) subraya que el espacio arquitectónico-educativo no debe limitarse a ser un mero contenedor de actividades sino que posee una dimensión educativa que hay que potenciar, para lo cual se ha de llegar al máximo nivel de especialización desde el proyecto arquitectónico, tomando como referente el proceso de aprendizaje que caracteriza a cada etapa educativa.

Desde el marco legislativo, a partir del segundo tercio del siglo XX, se vienen apoyando estos planteamientos que relacionan el espacio educativo con la calidad de las enseñanzas. En la actualidad, así se lo regula el aún vigente artículo 14 de la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, MEC, 1985) al incluir las instalaciones educativas entre los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes como garantía de que las enseñanzas a impartir sean de calidad. La concreción de estos requisitos la encontramos en el RD 132/2010 (MEC, 2010), entre los que se recogen las condiciones técnicas arquitectónicas que deben tener los centros educativos y, por etapas educativas, los espacios precisos que deben disponerse en los mismos.

Por consiguiente, la vigencia de los edificios educativos debe medirse en función de su capacidad de adaptación a los planteamientos pedagógicos a los que sirven. El carácter perdurable de las construcciones dispuestas, en contra de lo que ocurre con los procesos educativos que tratan de responder de forma emergente a las demandas sociales, se solventa desde el propio diseño mediante la realización de edificios flexibles, capaces de adelantarse a su época de construcción. Esto constituye una tarea propia del arquitecto (Rasmussen, 1957). Con todo, los cambios curriculares impuestos por las políticas educativas, que en los últimos años llevan como señas de identidad de los gobiernos entrantes, se traducen en los centros

en improvisadas intervenciones arquitectónicas: el artículo 120 de la LOE (MEC, 2006) modificada por la LOMCE (MEC, 2013) establece que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen”. Algunos autores alertan de que estas actuaciones, en muchos casos, descuidan el potencial educativo que el diseño arquitectónico pudiera aportar, lo que deriva en espacios que asumen un excesivo protagonismo pedagógico. Añón (2015), defensor del planteamiento anterior, llega a vincular esta circunstancia con una de las posibles consecuencias directas de los resultados negativos de los estudiantes. Asimismo, Hernández (2010), consciente de que la mejora del aprendizaje tiene que ver con la disposición de espacios arquitectónicos de calidad, considera fundamental la evaluación constante de la habitabilidad educativa de las escuelas.

El objetivo de este trabajo, fundamentado en la traza anterior, es, por una parte, la explicación del proceso seguido para la evaluación del diseño de un centro concreto de FP, y por otra, el de fijar unos indicadores de evaluación marco que faciliten a otros centros educativos similares al observado la tarea de evaluación de sus propios espacios educativos. En cuanto a los aspectos susceptibles de evaluar se tiene el propósito de dar un paso más allá de la evaluación de la necesaria habitabilidad, desde el reconocimiento de que en los espacios educativos de nuestro entorno es ya algo latente, apuntando, en consecuencia, hacia cuestiones referentes al potencial educativo que se ha venido defendiendo anteriormente.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

En la elección del camino a seguir para la evaluación de un espacio arquitectónico-educativo se deben de considerar principalmente dos aspectos. En primer lugar, que nos conduzca hacia la búsqueda científica y sistemática del conocimiento de la realidad, como motor de arranque; esto es, conocer en profundidad la pertinencia del espacio educativo objeto de estudio. Para ello, además de la observación sistemática de los espacios dispuestos, mediante el uso de medidores adecuados, es fundamental recoger las opiniones de sus usuarios, de tal arte que la muestra elegida atienda de forma amplia a la diversidad de actores y sectores que interactúan en dicho espacio. De otro lado, que se concrete y facilite tanto la forma de presentar y articular los resultados de las evaluaciones obtenidas como el proceso de discusión posterior, para concluir con los aspectos espaciales sobre los que cabría intervenir en función de su pertinencia o no, para contribuir, como fin último, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Para ello, una vez fijados los objetivos y cuestiones que guiarán la evaluación de los espacios, es necesario diseñar el modo de abordaje (Fernández, 2005). El algoritmo eficazmente seguido para las evaluaciones (Rodríguez, 2014) ha sido el siguiente:

- La elección de la metodología, métodos y las técnicas de investigación apropiadas, que permitan un estudio lógico y sistemático de las directrices o planteamientos rectores de la investigación;
- La definición de la estrategia o la combinación de varias técnicas de diseño empírico de la investigación;
- El diseño de los instrumentos o técnicas de recogida y análisis de los datos (concebidas como operaciones manipulativas que el evaluador a de activar con propósito de rastrear los datos, obtenerlos lo más sistematizados posible y proceder al correcto análisis de los mismos) (Cea, 2002);
- El análisis de datos y contraste de casos (intracasos e intercasos) de manera que conduzcan a unos resultados reducibles (manipulables) y comparables (objetivos) que nos permitirán extraer unas conclusiones como respuesta a los planteamientos iniciales.

El planteamiento metodológico que se ha seguido trata de superar la dicotomía tradicional, ante la declinación por una metodología cuantitativa o cualitativa, para situarnos en una perspectiva ecléctica hacia la que apuntan las tendencias más actuales (Hernández, Buendía y Colás, 2001; Salvador, 2001). La diversidad de circunstancias que confluyen en el contexto educativo reclaman una metodología holística o combinada, lo que, para la mayoría de los actores, representa el itinerario más apropiado en los proceso de investigación que persiguen la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gallego y Rodríguez, 2016). Así, tendrá cabida: a) la investigación evaluativa, de las opiniones de los distintos actores: alumnado, profesorado y gestores (Jefes de Dpto. y Equipo Directivo); b) la investigación-acción, como estrategia esencial, desde la perspectiva de la transformación del fenómeno, institución o centro, analizado; y c) la investigación colaborativa, puesto que se desarrollará con la participación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, se propone una metodología de investigación-acción orientada a la toma de decisiones y el cambio.

La estrategia metodológica que nos permite analizar e indagar de forma empírica una situación o caso, dentro de su contexto real, tanto en profundidad como de manera transversal es, indudablemente, el estudio de caso (Corbet, 2001). Trabajo que nos aportará una descripción exhaustiva, intensa y holística de una entidad singular, una institución en nuestro caso. Como fin último, nos permitirá desarrollar posiciones acerca de la optimización de la calidad de los espacios arquitectónicos, y no solo aplicables al el caso de estudio sino, también, extrapolables a otros casos similares

(Yin, 1994). Tomando como referencia las variantes que en el marco de la investigación plantea Stake (2010), se combina la vertiente instrumental, dado que el foco de la atención se refiere a los recursos espaciales de un Centro, con las aportaciones que realiza un colectivo que integra los diferentes sujetos o subcasos que interactúan en la misma. Es, por tanto, un Estudio de caso Institucional y Colectivo.

Ante la falta de unos indicadores testados, para establecer los límites entre el fenómeno y el contexto, se requieren el uso de técnicas precisas para la obtención de datos. El análisis cualitativo de los documentos que regulan los requerimientos de los espacios para las enseñanzas de FP y los localizados en las institucionales referentes al diseño espacial dispuesto; la Observación Sistemática Etnográfica de los Espacios dispuestos en el centro para las enseñanza de FP; y la Entrevista con representantes de los distintos sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tanto a nivel de Centro: Equipo Directivo y Jefes de Departamentos, como de Aula: Profesores y Alumnos), se erigen como las fuentes de evidencia más adecuadas para una investigación de esta naturaleza. El uso y aplicación de estas técnicas debe alejarse de paralelismos para favorecer la complementación, que será posible a partir de una visión abierta como escenario de recogida unos datos que habrán de ser unitarios y coherentes. Además, la triangulación de estos debe ser un ejercicio continuo. Se combinará, por ejemplo, el Análisis Documental con la Observación sistemática de espacios, para comprobar la horquilla existente entre lo reglado y lo dispuesto en los centros; asimismo, la pertinencia de lo anterior se testará con lo apuntado como ideal por los sujetos tras las entrevistas.

Para un registro sistemático de la información se proponen al menos tres instrumentos, uno por técnica, en los que además de las cuestiones propias que se persiguen con cada una de ellas se disponen indicadores comunes, a todos los formatos de registro, para la comparación de todos los datos recabados. Esto facilitará, de una parte, la extracción de los aspectos más relevantes de la investigación, y de otra, el tratamiento unificado de la información resultante. Véase a continuación los instrumentos que han resultado eficaces (Rodríguez, 2014):

Hoja de registro

La hoja de registro es una valiosa herramienta para tomar apuntes de lo contemplado en las disposiciones legislativas y del material de archivo existente en la institución objeto de estudio (organigramas acordados para la disposición y reparto de los espacios...). Así, debe resultar un dossier compuesto por una serie de fichas (Cfr. Cuadro 1) en las que se contemplen, además de los datos identificativos del documento objeto de análisis, todos los detalles referentes a la configuración archi-

tectónica de los centros que interesan a esta investigación, esto es: ¿qué espacios deben disponerse como mínimo y las características o requisitos mínimos que se les exigen como garantía de funcionalidad y habitabilidad?, y ¿cuáles son, en base a la experiencia vivida en el centro, los organigramas arquitectónicos que aportan un mayor potencial educativo?

Tabla 1. Hoja de registro de normativas legales reguladoras de los espacios de FP

FICHA DE REGISTRO DE DATOS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES	
LOCALIZACIÓN	Se detallará la publicación o la ubicación del documento
AÑO	De edición y también de aplicación, indicando si está vigente
ÁMBITO	Nacional, autonómico o del centro.
ETAPA	A la que afecta, secundaria, formación profesional, todas,...
APORTACIÓN	Indicación de la aportación sobre los espacios escolares
OBSERVACIÓN	Cualquier anotación que el investigador considere relevante

Para la toma de datos de lo observado en el centro educativo se hace necesario el empleo de hojas de registro como la que se muestra más abajo (cfr. Cuadro 2).

Tabla 2. Hoja de registro de la observación real de espacios de FP

FICHA DE REGISTRO DE DATOS DE LA OBSERVACIÓN	
ESPACIO	Denominación del espacio a nivel normativo y en el centro
CONTEMPLACIÓN	En la legislación pertinente y detalle de sus rasgos legales
ORIENTACIÓN	Lugar que ocupa en el centro, contraste con la normativa
SUPERFICIE	M ² del espacio concreto y contraste con la normativa
MOBILIARIO	Que contiene y contraste con la normativa
FUNCIONALIDAD	Percepción del investigador acerca de su funcionalidad
ACCESIBILIDAD	De la infraestructura y los recursos que contiene como espacio.

FICHA DE REGISTRO DE DATOS DE LA OBSERVACIÓN	
USABILIDAD	Empleo que se hace normalmente del espacio
VALORACIÓN	Cualquier observación subjetiva que se considere
UBICACIÓN EN EL CENTRO	Localización del espacio en el centro y otros espacios con los que se relaciona:

Cumplimentados los formatos anteriores, espacio por espacio, se aconseja la unificación de la información relativa a los distintos espacios afines en una ficha única (cfr. Cuadro 3). En el caso de los espacios específicos convendría representar en un único formato todos los asociados a cada uno de los ciclos formativos. Además de apuntarse todo lo necesario para el conocimiento exhaustivo de cada uno de los espacios del centro, y constatada la importancia de la forma en la que se relacionan los distintos los espacios (Rodríguez, 2014), estas fichas deberían completarse con elementos gráficos que muestren la localización y la forma en la que se articulan los distintos espacios del centro: los específicos entre sí (sean o no de la misma familia profesional), y estos con respecto a los comunes.

Tabla 3. Hoja de registro para el tratamiento unificado de los datos recogidos en normativas legales sobre los espacios de FP y de la observación real de espacios de un centro educativo

ESPACIOS EDUCATIVOS DEL CICLO FORMATIVO :	MÍNIMOS PRESCRITOS	CEC(1996)	
	ESPACIO	SUPERFICIE	OTRAS CONDICIONES
DISPONIBLES EN EL CENTRO			
	SUPERFICIE	OTRAS CONDICIONES	
ESPACIO 1			
ESPACIO 2			

CARACTERÍSTICAS FÍSICO-ESPACIALES		
En cuanto a las condiciones de diseño propias de cada espacio educativo:		
¿Se cumple con lo establecido en la legislación en cuanto a la disponibilidad de los espacios mínimos requeridos?		SI/NO
¿Y en cuanto a las dimensiones mínimas que deben de tener en función del número de alumnos?	E1	
	E2	
¿Disponen de luz y ventilación natural directa tal y como se regula en normas correspondientes de diseño y construcción de los edificios de uso docente?	E1	
	E2	
¿La seguridad de utilización y accesibilidad, tanto a nivel de planta como al propio local, cumple con lo establecido en las normativas correspondientes?	E1	
	E2	
¿Son los suficientemente flexibles, de manera que es factible la adaptabilidad de estos espacios a metodologías pedagógicas cambiantes y/o agrupamientos diversos entre alumnos?		
PLANO DE SITUACIÓN		

Questionario-guía:

Por último, para registrar la opinión de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Equipo Directivo, Jefes de Departamentos, Docentes y Discentes) se propone una herramienta que oriente el desarrollo de la entrevista. Se incluirán, como elemento de partida, una serie de preguntas preestablecidas que guíen el proceso, procurando que la entrevista sea lo más abierta posible para llegar al mayor nivel de profundidad en el conocimiento de la situación, esto es, la valoración tanto de lo legislado como lo realmente dispuesto.

Los sujetos participantes se caracterizan por estar inmersos, en su día a día, en campos de acción diferenciados en función de sus responsabilidades y competencias; en unos casos afectan, de forma especial, al aula y sus intermediaciones (profesorado y alumnado), y en otros al ámbito del centro y sus políticas (equipo directivo

y jefes de departamento). Esto aconseja la diferenciación de los cuestionarios por casos, sin obviar el carácter sumativo y comparable del conjunto de datos obtenidos. Para lo cual el cuestionario puede organizarse en dos apartados. El primero, con preguntas comunes a todos los sujetos, que permitan recabar opiniones, tanto cualitativas como cuantitativas, acerca de la importancia que se le confiere al espacio educativo. Se enmarcan así los criterios o cualidades arquitectónicas y espacios de mayor pertinencia para este tipo de centros, con preguntas como:

- ¿Crees que las condiciones físicas del centro-edificio influyen en la consecución de los objetivos educativos establecidos? ¿Cómo?
- ¿Qué aspectos arquitectónicos consideras fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa educativa? Justifícalos.

Y un segundo bloque, más especializado, para profundizar en cuestiones concretas y, en consecuencia, adecuadas a cada caso. Para el caso compuesto por el equipo directivo las preguntan, principalmente, se centrarán en los espacios de uso común, valorando el desfase existente entre lo regulado y lo dispuesto, con preguntas como:

- ¿Consideras que los espacios comunes que se fijan como mínimos para los centros en los que se imparten enseñanzas de FP son suficientes o por el contrario crees que sería necesario incluir algún otro?,
- ¿Crees que los espacios educativos se diseñan con la suficiente flexibilidad para adaptarse a los continuos cambios en las políticas educativas, o más bien suponen una traba en la implantación de nuevos programas pedagógicos?

De la misma manera, los Jefes de los departamentos, por su especialización, pueden aportar datos muy significativos referentes a los espacios específicos asociados a los currículos de las familias profesionales que representan. Este apartado incluirá preguntas como;

- ¿Consideras que los espacios específicos que se fijan como mínimos en las disposiciones reglamentarias son realmente los adecuados?
- ¿Te parece relevante la manera en la que se relacionan entre sí los espacios específicos asociados a la misma familia profesional (aulas, talleres, departamentos...), y en caso afirmativo, cómo crees que deberían disponerse?

Por último, para los casos que representan al profesorado y alumnado, los cuestionarios deben incidir, fundamentalmente, en la importancia de las relaciones interdisciplinarias, y sobre cómo desde el diseño u organización de los espacios se pudieran fomentar; en estos centros suelen darse circunstancias, de corte curricular

principalmente, que avocan al aislamiento entre el alumnado (Rodríguez, Rodríguez y Gallego, 2016). Con este propósito, algunas de las preguntas a incluir pudieran ser:

- ¿Cómo consideras que deberían quedar comunicados los espacios de uso común con los específicos para optimizar su aprovechamiento?
- ¿Qué opinas sobre la manera en la que se conectan los diferentes espacios de tu especialidad, entre sí y con respecto a los de otras familias profesionales, pensando en la posibilidad de que se generen relaciones entre el alumnado?

GENERACIÓN DE CATEGORÍAS

La información resultante tras el análisis documental, la observación de los espacios dispuestos y las entrevistas constituye el caldo de cultivo necesario para conocer las circunstancias que limitan el potencial educativo del espacio sometido al correspondiente estudio. La selección de códigos, como trabajo previo, se considera conveniente ante la inexistencia de referentes de análisis similares, y va a permitir la sistematización del proceso de la evaluación mediante el uso de indicadores. Además, del contenido de las entrevistas realizadas, en un contexto concreto, pueden extraerse elementos y dimensiones de análisis claves que podrán utilizarse para hacer una evaluación en profundidad de cualquier centro educativo de FP.

Siendo este el propósito de este trabajo, se expone a continuación el procedimiento seguido para la determinación de los códigos a posteriori (una vez realizadas las entrevistas sobre los casos concretos en el centro, tomado como modelo, Hermenegildo Lanz (código 18004288), situado en Granada, calle Luis Bueno Crespo s/n), así como en el uso que se hace de los mismos, como instrumento, para llegar a unos resultados fiables:

- De entre todas las entrevistas realizadas, se seleccionaron una por cada uno de los casos o tipos de sujetos diferentes (Equipo Educativo, Jefes de Departamentos, Profesorado y Alumnado), atendiendo a criterios de relevancia o riqueza de los datos aportados, para su codificación a modo de experimentación. Este proceso se ha desarrollado con la participación de varios expertos del Grupo de Investigación I.C.E. "Investigación en Comunicación Educativa" del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, con sede en la Universidad de Granada, los cuales, tras una primera fase de trabajo por separado y después de varias reuniones de contrastes y puestas en común, acordaron un sistema de categorías genéricas y trasladables para la interpretación de la totalidad de las entrevistas. Aun habiendo llegado a un nivel de consenso elevado en la definición de las categorías (validación por juicio de expertos), en ningún caso estas se consideraron

excluyentes, dando cabida a aquellas otras de interés que fueron surgiendo del resto de entrevistas.

- Identificadas, consensuadas y definidas las categorías de respuestas, se procedió a su descripción y representación a través de códigos (cfr. Cuadro 4).
- A continuación, se dio paso a la interpretación y reducción de la información contenida en la totalidad de las entrevistas mediante el uso del sistema de los códigos y categorías resultantes.
- Agrupada la información completa, en forma de categorías, mediante su representación por códigos, se procuró su reducción en forma de metacategorías, que resultaron ser, como se aprecia en la siguiente tabla: importancia y valoración de los espacios.
- Por último, se procedió a las agrupaciones y triangulaciones pertinentes para la interpretación del conjunto de los datos; dando así cumplida respuesta a los interrogantes de la investigación con la garantía de haber culminado de forma eficaz con el estudio de caso.

Tabla 4. Códigos para de interpretación y análisis de las entrevistas

	ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS	CÓDIGO	
Importancia	Importancia que se le confiere al diseño de los espacios docentes en la contribución al éxito escolar	IDED	
	Aspectos arquitectónicos de mayor importancia en los espacios dedicados a la enseñanza-aprendizaje:	Disposición de espacios diferentes	IDED
		Luz natural adecuada	IINA
		Superficie suficiente.	ISSE
		Condiciones térmicas óptimas	ICTO
		Accesibilidad y movilidad en las aulas	IAMA
		Ventilación natural suficiente	IVNS
		Orientación solar sureste	IOSS
		Distribución interior del aula que permita una buena relación alumno- profesor	IDIA
		Protección del ruido	IPRE
		Confort visual "homogeneidad de colorido en el centro"	ICVE
		Versatilidad y adaptabilidad de los espacios	IVAE
	Espacios importantes en un centro de formación profesional	Salón de actos o usos múltiples	ISUM
		Salas de Informática de uso general	ISIG
		Espacios para la libre relación de los alumnos.	IERA
Museo dedicado a la exposiciones de trabajos realizados por el alumno o vinculados al mundo profesional		IMTP	
Aulas especializadas atendiendo a la formación que se desarrolla.		IAEF	
De la disposición relativa o conexión arquitectónica de unos espacios y otros	ICEA		

DE LOS ESPACIOS COMUNES				
Valoración	De la idoneidad de los espacios comunes fijados como mínimos por la normativa correspondiente para un centro de FP		VECN	
	De la suficiencia de espacios comunes dispuestos en el centro de referencia		VECC	
	De las condiciones arquitectónicas de los espacios de uso común del centro	Biblioteca	Adecuación de la superficie Idoneidad de la ubicación Distribución pertinente Maleabilidad- flexibilidad Accesibilidad universal Iluminación adecuada Ventilación suficiente Aislamiento adecuado	VASB VIUB VDPB VMFB VAUB VIAB VVSF VAAB
		Sala de profesores	Adecuación de la superficie Idoneidad de la ubicación Distribución pertinente Maleabilidad- flexibilidad Accesibilidad universal Iluminación adecuada Ventilación suficiente Aislamiento adecuado	VASP VIUP VDPP VMFP VAUP VIAP VVSP VAAP
		Despacho de dirección	Adecuación de la superficie Idoneidad de la ubicación Distribución pertinente Maleabilidad- flexibilidad Accesibilidad universal Iluminación adecuada Ventilación suficiente Aislamiento adecuado	VASD VIUD VDPD VMFD VAUD VIAD VVSD VAAD
		Despacho de orientación	Adecuación de la superficie Idoneidad de la ubicación Distribución pertinente Maleabilidad- flexibilidad Accesibilidad universal Iluminación adecuada Ventilación suficiente Aislamiento adecuado	VASO VDPO VMFO VAUO VIAO VVSO VAAO
		Secretaría	Adecuación de la superficie Idoneidad de la ubicación Distribución pertinente Maleabilidad- flexibilidad Accesibilidad universal Iluminación adecuada Ventilación suficiente Aislamiento adecuado	VASS VIUS VDPS VMFS VAUS VIAS VVSS VAAS
	Servicios generales	Adecuada disposición	VSHS	
	La influencia de las características del espacio arquitectónicas de los espacios comunes en los resultados de enseñanza-aprendizaje		VIEC	
	DE LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS			
De la idoneidad de los espacios específicos fijados como mínimos por la normativa correspondiente al ciclo formativo		VEEN		
De la suficiencia de espacios específicos dispuestos en el centro de referencia para cada ciclo formativo		VEEC		

DE LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS			
De la idoneidad de los espacios específicos fijados como mínimos por la normativa correspondiente al ciclo formativo			VEEN
De la suficiencia de espacios específicos dispuestos en el centro de referencia para cada ciclo formativo			VEEC
En cuanto a las características arquitectónicas de los diferentes espacios específicos.	Aula	Adecuación de la ubicación Adecuación de la superficie Adecuación de la distribución Adecuación de la maleabilidad Adecuación de la accesibilidad Adecuación de la iluminación Adecuación de la ventilación Adecuación del aislamiento	VAUA VASA VADA VAMA VAAA VAIA VAVA VATA
	Taller	Adecuación de la ubicación Adecuación de las dimensiones Adecuación de la distribución Adecuación de la maleabilidad Adecuación de la accesibilidad Adecuación de la iluminación Adecuación de la ventilación Adecuación de la aislamiento	VAUT VAST VADT VAMT VAAT VAIT VAVT VATT
La influencia de las características del espacio arquitectónicas de los espacios específicos en los resultados de enseñanza-aprendizaje.			VIEE
DE LA IDONEIDAD DE LA CONEXIÓN-RELACIÓN ARQUITECTÓNICA ENTRE LOS DIFERENTES ESPACIOS DEL CENTRO			
Espacios de uso común	Biblioteca	Sala de profesores Despacho de orientación Despacho de dirección	VRBP VRBO VRBD
	Sala de profesores	Despacho de orientación Despacho de dirección	VRPO VRPD
	Despacho de orientación	Despacho de dirección	VROD
Espacios específicos asignado a la familia profesional.	Aulas y talleres		VRAT
	Aulas, talleres y departamento de la especialidad		VRAD
De la importancia que tienen la buena conexión entre espacios específicos con los de uso común			VRCE
Espacios específicos (aula y talleres) con algunos de uso común	Biblioteca		VRAB
	Sala de profesores		VRAP
	Despacho de dirección		VRAD
	Despacho de orientación		VRAO
Espacios específicos de las diferentes familias profesionales			VREP
ATENDIENDO A LAS REPERCUSIONES ARQUITECTÓNICAS QUE HAN SUPUESTO LOS CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS			
De la adecuada adaptación del diseño arquitectónico del centro a las diferentes reformas educativas			VADC
Valora la flexibilidad positiva de los espacios arquitectónicos del centro a los cambios introducidos por las diferentes políticas educativas.			VFAE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. y Gairín, J. (2009). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graò.
- Añón, R. M. (2015). Inicios, evolución y decadencia del espacio arquitectónico en la Escuela Primaria Pública española. *Cabás*, 13, 113-134.
- CEC (2016). Orden de 29 de enero de 2016, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional Dual del Sistema Educativo para el curso 2016/2017. BOJA 43, de 4 de marzo 2016.
- Cea, M. A. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fernández, A. (2005). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2011). La Formación Profesional en España: historia y actualidad. *Revista Educaçao Skepis*, 2(3), 2045-2105. Sao Paolo. Recuperado el 15/02/2014 de <http://www.academiaskepis.org/revistaeducacao.html>
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, F., Buendía, L. y Colás, P. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, J.M. (2010). Habitabilidad educativa de las escuelas. Marco de referencia para el diseño de indicadores. *Sinéctica* 35. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx>
- Lorenzo, M. (2005). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: MEC-Morata.
- MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, reguladora de Derecho a la Educación. BOE 159, de 4 de julio de 1985.
- MEC (2010). Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. BOE 62, 12 de marzo de 2010.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.

- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Rasmussen, S. E. (2000). *La Experiencia de la arquitectura*. Barcelona: Reverté, S.A.
- Rodríguez, L. (2014): *Estudio de los espacios arquitectónico-educativos en la Formación Profesional. El caso del I.E.S. Hermenegildo Lanz*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Rodríguez, L., Rodríguez, A. y Gallego, J. L. (2015). Valoración de espacios arquitectónico-educativos en la formación profesional en España. *Revista de Evaluación Educativa REVALUE*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Rodríguez, L., Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). Reflexiones docentes acerca del diseño arquitectónico de los centros de formación profesional de Granada. *Revista Propósitos y Representaciones*, 4(1). Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/login/signIn>.
- Rojas, C. (2011). *El espacio aula como constructor de emociones y sentidos* (Tesis Doctoral). Universidad Académica Cristiana Santiago de Chile. Santiago de Chile. Recuperado el 30/10/2014 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/914/tpdif17.pdf;jsessionid=EAD28834C04A76D28AF4AF2B9609F213?sequence=1>
- Salvador, F. (2001). *Educación Especial (Enfoques conceptuales y de investigación)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento* (Tesis Doctoral). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Revista Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

CAMBIOS DE ANSIEDAD MATEMÁTICA EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CHANGES IN LEVELS OF MATH ANXIETY IN PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Juan Francisco Ruiz Hidalgo
José Luis Lupiáñez Gómez
Aurora Inés del Río Cabeza
Pedro David Fernández

Universidad de Granada. España

Proceso editorial

Recibido: 05/10/2016

Aceptado: 15/11/2016

Publicado: 20/12/2016

Contacto

jfruiz@ugr.es

lupi@ugr.es

adelrio@ugr.es

pdfn@correo.ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ruiz Hidalgo , J. F., Lupiáñez Gómez, J. L., del Río Cabeza, A. I., Fernández, P. D. (2016). Cambios de ansiedad matemática en futuros maestros de educación primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 149-170.

CAMBIOS DE ANSIEDAD MATEMÁTICA EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CHANGES IN LEVELS OF MATH ANXIETY IN PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Resumen

Diversas investigaciones estudian los altos niveles de ansiedad hacia las matemáticas de los maestros en formación y posibles estrategias para reducirlos. Partiendo de la hipótesis de que la metodología con la que se desarrolla la formación influye en estos niveles, analizamos la evolución de la ansiedad matemática del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, con motivo del uso de materiales manipulativos en las clases prácticas de matemáticas.

Se realiza un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, usando un cuestionario que mide el nivel de ansiedad de 227 estudiantes. A ocho de ellos se les realiza un seguimiento específico mediante grabaciones en audio y entrevistas.

La media de nivel de ansiedad sitúa a los estudiantes del Grado de Educación Primaria en un nivel medio de ansiedad matemática. Los sujetos manifiestan la percepción de que las prácticas permiten una reducción de la ansiedad matemática, sugiriendo que dicha reducción se debe al uso de una metodología diferente a la tradicional. Al apreciar una evolución favorable en la ansiedad manifestada conforme los sujetos se involucran más en el trabajo colaborativo y con materiales manipulativos, conjeturamos que el trabajo con este tipo de metodología activa ha reforzado su seguridad ante su desempeño en matemáticas.

Palabras clave: ansiedad matemática; reducción ansiedad matemática; materiales manipulativos; trabajo colaborativo.

Abstract

Various investigations study high levels of math anxiety of preservice teachers and possible strategies to reduce them. Assuming that the training methodology influences these levels, we analyzed the evolution of mathematics anxiety of undergraduates in Primary Education of the University of Granada, due to the use of manipulatives in the classroom math practices.

We perform an exploratory and descriptive, by using a questionnaire that measures the level of anxiety of 227 students. Eight of them were selected and monitored by audio recordings and interviews.

The mean level of anxiety puts undergraduates at an average level of math anxiety. The subjects expressed the perception that practical sessions allow a reduction of mathematics anxiety, suggesting that this reduction is due to the use of a different traditional methodology. Since we detect a favorable evolution in math anxiety manifested as subjects become more involved in cooperative working and with manipulatives, we conjecture that working with this type of active methodology has strengthened its security to their performance in mathematics.

Keywords: math anxiety; math anxiety reduction; manipulatives; collaborative work.

INTRODUCCIÓN

El término ansiedad matemática o ansiedad hacia las matemáticas es relativamente reciente y tiene sus orígenes el trabajo de Richardson y Suinn (1972) que lo describen como sentimiento de tensión cuando se trabaja con matemáticas y en el término "mathophobia", definido como un miedo irracional hacia las matemáticas, evolucionado a lo que hoy conocemos como ansiedad matemática (Lazarus, 1974; Hembree, 1990; Smith, 1997; Wood, 1988; Peker, 2009).

Se trata de un tema de actualidad en educación matemática (Vinson, 2001; Peker, 2009; Akin y Kurbanoglu, 2011; Miñan, Sánchez y Segovia, 2011; Beilock y Ramirez, 2011; Castro, Castro, Rico y Pérez-Tyteca, 2011; Castro, Monje y Pérez-Tyteca, 2012; Hidalgo, Maroto, Ortega y Palacios, 2013). Como señalan Castro, Monje y Pérez-Tyteca (2012) se ha creado una nueva corriente que indaga en la ansiedad hacia la enseñanza de la matemática (Peker, 2009; Halat y Peker, 2009). En general, en los trabajos sobre ansiedad hacia la matemática se pone de manifiesto la necesidad de estudiar más profundamente esta componente actitudinal del aprendizaje de las matemáticas y establecer cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de mejorar dicho proceso. Como señalan Castro, Castro, Rico y Pérez-Tyteca (2011), los estudios acerca de la ansiedad matemática pueden abordar sus síntomas y crear programas de intervención, pueden indagar en las causas de su aparición o, ya concretamente dentro de la educación matemática, estos estudios pueden prestar especial atención a los efectos en el rendimiento de los estudiantes y las decisiones acerca de qué carreras eligen los estudiantes.

Desde este punto de partida, nos planteamos como objetivo estudiar cómo influye la instrucción que reciben en Matemáticas los futuros maestros en la Universidad de Granada en la modificación de los niveles de ansiedad.

Para ello, en primer lugar, seleccionamos la materia "Bases matemáticas para la educación primaria", impartida en el primer curso del grado de Educación Primaria. En ella tiene gran importancia el trabajo el grupo y el uso de materiales manipulativos. Posteriormente, seleccionamos una muestra de 227 estudiantes a los que se les pasó un test validado sobre ansiedad matemática. De entre ellos, y para poder realizar un seguimiento exhaustivo de la evolución de los niveles de ansiedad y de la percepción que ellos tenían de la misma, se seleccionaron 8 estudiantes, pertenecientes a dos grupos de trabajo. Se les realizaron entrevistas, que nos permitieron establecer categorías de análisis y se les grabó en audio durante varias sesiones de trabajo, tanto presenciales como no presenciales. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de dichas observaciones.

Por lo anteriormente expuesto, el trabajo se fundamenta sobre los tres pilares: la ansiedad matemática, una metodología basada en el aprendizaje colaborativo y el uso de materiales manipulativos. Adicionalmente, consideramos fundamental para poder entender este trabajo el contenido matemático sobre el que se ha construido. Algunos resultados parciales ya fueron presentados en Ruiz-Hidalgo, Lupiáñez, del Río y Fernández (2014).

La asignatura

La asignatura de "Bases Matemáticas para la Educación Primaria", perteneciente al Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, es una asignatura cuatrimestral con 9 créditos ECTS. Se divide en cuatro bloques de contenido que surgen del análisis del currículo español de Educación Primaria (LOE, 2006; LOMCE, 2013), de los "Principios y Estándares para la Educación Matemática" (NCTM, 2000) y del documento "Curriculum Focal Points" (NCTM, 2008) y de la propuesta de organización del contenido del proyecto PISA (Lupiáñez, 2012). De los cuatro bloques que articulan la asignatura, hemos delimitado nuestro interés al bloque 3, Medida, quedando a su vez dividido en dos temas: el primero dedicado a las magnitudes, la medida directa y la estimación y el segundo a la proporcionalidad entre magnitudes y las medidas indirectas.

Reducción de la ansiedad matemática

No es fácil encontrar referencias a trabajos en los que se trate de estudiar qué hacer para reducir la ansiedad matemática y, en general, los resultados no terminan de ser concluyentes (Perry, 2004; Tobias y Weissbrod, 1980; Lindsrom y Tooke, 1998; Wood, 1988; Zettle, 2003; citados por Castro, Castro, Rico y Pérez-Tyteca, 2011). Considerando la posición de lossi (2007), dividimos las estrategias para reducir la ansiedad matemática en: estrategias curriculares, estrategias instruccionales y estrategias no instruccionales. Dentro de las instruccionales, foco de este trabajo, la autora destaca el uso de materiales manipulativos, el uso de la tecnología, la propuesta de técnicas de autoregulación, y fomento de la comunicación.

Algunos autores reflejan el uso de estas estrategias instruccionales en la reducción de la ansiedad matemática. Por ejemplo, Kidd (2003) recopila estudios sobre el uso de métodos efectivos de reducción de la ansiedad matemática y centrándose en la enseñanza relacional señala la falta de resultados concluyentes. Gresham (2010), trabajando con maestros en formación, señala que la ansiedad matemática se pue-

de reducir si se participa en un curso de matemáticas apoyado en la experiencia práctica.

Desde un punto de vista más práctico Blazer (2011) menciona que diversos investigadores relacionan la metodología de los profesores con la ansiedad matemática (Geist, 2010; Hellum-Alexander, 2010; Scarpello, 2007). Asimismo, proporciona una serie de recomendaciones para los formadores entre las que se encuentran el uso de materiales manipulativos y la organización de los estudiantes en grupos cooperativos de aprendizaje.

Materiales manipulativos

El marcado carácter práctico de la asignatura nos hace preguntarnos por trabajos en los que se estudie la relación entre estos materiales y la reducción de la ansiedad matemática en maestros en formación. Son pocos los artículos localizados. Iossi (2007) destaca que los formadores de profesores que usan materiales manipulativos para presentar y desarrollar los contenidos matemáticos consiguen una reducción significativa de la ansiedad matemática de sus alumnos.

En concreto, Vinson (2001) estudió el uso de materiales manipulativos como método para mejorar la ansiedad matemática en profesores. Vinson defendía que si los profesores centraban su aprendizaje en entender más que en realizar el procedimiento, reduciría la ansiedad de los profesores y la de sus alumnos y que este entendimiento se podía mejorar significativamente con el uso de materiales manipulativos.

Trabajo colaborativo

Otro de los aspectos importantes de la asignatura es el trabajo colaborativo. Existen las sesiones de clase presenciales, las sesiones de clase no presenciales, las tutorías académicas y el seguimiento de la asignatura a través de una plataforma virtual. Para esta investigación hemos centrado nuestra atención en el desarrollo del trabajo realizado por los estudiantes en:

- Los seminarios. Son sesiones semanales de clase presenciales prácticas con un tercio del total de alumnos donde el alumnado está dividido en 5 o 6 grupos de trabajo de unos cuatro miembros cada uno.
- Las actividades no presenciales grupales. Pertenecen a sesiones de trabajo no presenciales, donde los maestros en formación realizan actividades que implican reflexión, discusión, debate y la redacción de un informe sobre su trabajo. Cada uno de los grupos de trabajo realiza estas actividades en horario libre.

En el presente trabajo entendemos que la metodología de trabajo en grupos cooperativos y colaborativos es muy similar, aunque su meta sea diferente (Bruffee, 1995), por lo que no distinguiremos entre ambos. Holubec, Johnson y Johnson (1994) aportan una clasificación de los diferentes roles que podemos encontrar dentro de los grupos de trabajo, independientemente de su meta, duración o finalidad: roles que ayudan a la conformación del grupo, roles que ayudan al grupo a funcionar (es decir, que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces), roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo y roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento. En nuestra investigación hemos considerado variables de observación: 1) las agrupaciones, 2) el reparto de tareas dentro de ellas y 3) la asignación de roles como factores importantes que afectan directamente a las actitudes que presentan los maestros en formación.

Con respecto a los estudios que relacionan trabajo colaborativo y ansiedad matemática, destacamos a Batton (2010), que realiza un estudio de la influencia de los grupos colaborativos en el quinto grado de educación primaria. Concluye que el trabajo en grupos colaborativos tiene un impacto positivo en las actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes. También Khandan y Lavasani (2011), trabajando con alumnas de secundaria manifiestan que se reducen significativamente los niveles de ansiedad matemática cuando se cambia la metodología tradicional por una de trabajo colaborativo. Otros trabajos también relacionados son los de Geist (2010) y Hellum-Alexander (2010).

MÉTODO

El presente estudio está enfocado como un estudio exploratorio y descriptivo (Cohen, Manion y Morrison, 2007), que se sirve de un cuestionario, de entrevistas personales y de grabaciones de audio como fuentes de información. El cuestionario inicial sobre ansiedad matemática se aplicó a una muestra de 227 maestros en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria, pertenecientes a la Universidad de Granada.

Tras analizar los resultados y en función de los mismos, esta muestra se redujo a dos equipos de trabajo pertenecientes a dos equipos formados por cuatro estudiantes cada uno de ellos. La selección se realizó para trabajar con equipos consolidados, de componentes activos y buen rendimiento académico. Y, fundamentalmente, esta elección estuvo condicionada por la variedad de la caracterización de la ansiedad matemática de los integrantes de cada uno de los grupos según la encuesta inicial. El primero de estos grupos de trabajo está formado por cuatro sujetos con

un alto nivel de ansiedad matemática, mientras que el segundo está formado por un sujeto con alto nivel de ansiedad matemática y tres con un nivel bajo.

Para la realización de este estudio hemos hecho uso de diferentes instrumentos de recogida de información dependiendo de la información que deseábamos obtener y el grado de profundidad de la misma. A continuación detallamos los utilizados y el proceso de construcción y uso de los mismos.

Cuestionario

El cuestionario fue el primero de los instrumentos usado. Contó con una muestra de 227 personas con la que se trató de recopilar suficiente información para poder realizar estudios cuantitativos posteriores en base a los mismos. También nos permitió contrastar los niveles de ansiedad matemática de los maestros en formación del plan anterior (Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro, 2011) y del nuevo. Fue distribuido en papel y estuvo disponible una versión online con la herramienta Limesurve. El cuestionario utilizado este trabajo es el validado MAS (Mathematics Anxiety Scale de Fennema y Sherman, 1976). Consta de 12 ítems tipo Likert que comprenden 5 posibles respuestas por cada uno.

Grabaciones

Tras conocer los grupos de interés para el estudio se solicitó que realizasen grabaciones de audio, en las que debería quedar registrado todo el proceso de realización de las prácticas en la materia. Los maestros en formación realizaron grabaciones de todas las prácticas. No obstante, para este estudio decidimos centrarnos en las prácticas referidas a los contenidos de medida, ya que en estas prácticas se hacía uso de diferentes materiales manipulativos y tecnológicos, y estrategias que nos podían aportar una perspectiva más amplia de sus efectos sobre la ansiedad matemática.

La práctica sobre medidas está compuesta de dos partes. La primera de ellas es un trabajo individual donde cada individuo debía poner en práctica sus destrezas sobre estimación (Castro, Castro, Rico y Segovia, 1989). Podemos destacar como materiales utilizados la cinta métrica, la cuadrícula transparente, la balanza, el pie de rey, etc. En cuanto a las estrategias de medida destacaremos la medida directa y medida indirecta (Segovia y Rico, 2011). La segunda parte de la práctica consistía en la realización de un trabajo colaborativo en los grupos base establecidos desde

el inicio del curso, realizando un informe sobre unas cuestiones señaladas sobre área y perímetro:

- Señalar las magnitudes con las que se relacionan.
- Generar a partir de GeoGebra figuras diferentes con diferente área, mismo perímetro y explicar el proceso de cálculo de los mismos.
- Generar figuras diferentes con la misma área y diferente perímetro.
- Elaborar una tarea para explicar la distinción entre perímetro y área, etc.

El interés se centra en la segunda parte de esta práctica, donde podemos apreciar las interacciones entre los miembros de los grupos mientras trabajan con los contenidos de medida y hacen uso de diferentes materiales manipulativos.

Entrevistas

Para profundizar en las concepciones que tienen los maestros en formación realizamos una entrevista semiestructurada con tres focos de interés que se describen en el siguiente epígrafe. Este tipo de entrevistas permiten obtener información cualitativa acerca de creencias, concepciones, dificultades o anhelos (Cohen, Manion y Morrison, 2007, p. 97). Las entrevistas se realizaron tras finalizar las prácticas de la asignatura. Por problemas de disponibilidad únicamente realizaron estas entrevistas las componentes de uno de los grupos.

Los resultados de las entrevistas generaron una subdivisión de los focos en las siguientes categorías que nos han permitido realizar un análisis detallado de los datos. Estas categorías se dividen a su vez en varias subcategorías que quedarán definidas en el apartado de análisis de datos.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis de partida eran tres, relacionadas con los objetivos de la investigación: la influencia de las clases prácticas en los niveles de ansiedad, la influencia del trabajo colaborativo fuera de clase y la influencia del uso de materiales manipulativos. Tras el análisis de las entrevistas personales, surgieron de manera inductiva las siguientes subcategorías, si bien para su definición final nos basamos en los resultados del trabajo de Pérez-Tyteca (2012):

- Categoría 1. Concepción general sobre las prácticas realizadas en la y sus efectos sobre la ansiedad matemática.
C11. Reducción/Aumento de ansiedad matemática.

C12. Nivel de ansiedad matemática relacionado con el nivel de conocimiento matemático.

C13. Metodología motivadora para trabajar contenidos matemáticos.

- Categoría 2. Concepción sobre el trabajo colaborativo en grupos base realizado en las prácticas y los efectos sobre la ansiedad matemática propia y de los compañeros de grupo. Concepción sobre el trabajo colaborativo en grupos base:

C21. Reducción/Aumento de ansiedad matemática.

C22. Participación en el grupo según el nivel de ansiedad.

C23. Roles manifestados.

C24. Trabajo colaborativo como experiencia motivadora.

- Categoría 3. Concepción sobre el uso de materiales manipulativos en relación con los contenidos matemáticos tratados y la repercusión de los mismo sobre la ansiedad matemática propia y la de los compañeros de grupo.

C31. Uso de materiales manipulativos novedosos o cotidianos.

C32. Reducción/Aumento de ansiedad matemática.

C33. Materiales manipulativos motivadores y facilitadores para trabajar contenidos matemáticos.

RESULTADOS

Los resultados se muestran organizados por los instrumentos de recogida. Así, este apartado queda dividido en tres partes coincidentes con los instrumentos: cuestionario, entrevistas y grabaciones en audio.

Cuestionario

El análisis de los datos obtenidos con el cuestionario se realizó de forma global sin atender a razones de género, edad o vía de acceso a los estudios universitarios. Estos datos también fueron recogidos aún no siendo de interés para este estudio, ya que se consideró que para estudios posteriores podrían ayudarnos a concretar si estas características pueden afectar al nivel de ansiedad matemática inicial o final de los maestros en formación.

Usando la clasificación en niveles de ansiedad propuesta por Pérez-Tyteca (2012) podemos encontrar 5 niveles de ansiedad:

- Los maestros en formación que han obtenido una puntuación media de 1 presentan un nivel nulo. Estos sujetos no sienten ningún tipo de malestar que dificulte sus actividades matemáticas.

- Los que han obtenido una media entre 1 y 2 presentan un nivel bajo. Estos sujetos, al igual que los que tienen un nivel nulo, no sienten ninguna dificultad al trabajar contenidos matemáticos, aunque si pueden sentir algún tipo de malestar.
- Aquellos cuya media se encuentra entre 2 y 3 tienen un nivel medio. Estos sujetos suelen presentar algún tipo de malestar al trabajar contenidos matemáticos que en ocasiones puede dificultar su actividad matemática.
- Los que obtienen una media entre 3 y 4 pertenecen al nivel alto. Estos sujetos padecen constantemente malestar al trabajar contenidos matemáticos que dificulta siempre su actividad matemática.
- Y aquellos cuya puntuación se encuentra entre 4 y 5 sufren un nivel muy alto de ansiedad matemática. Estos sujetos sufren el nivel más alto de ansiedad hacia las matemáticas que se puede sentir, el cual les impide afrontar las actividades matemáticas de forma efectiva por la dificultad que les genera su constante sentimiento de malestar hacia los propios contenidos matemáticos.

La media obtenida es de 2,85 y su desviación típica es de 0,79, por lo que podemos manifestar que aún teniendo alta dispersión en los datos, la mayoría de sujetos se encuentran en el nivel medio de ansiedad matemática definido anteriormente. Esto queda reflejado en la tabla 1, donde se puede apreciar igualmente la distribución de las medias obtenidas en cada uno de los niveles de ansiedad matemática.

Tabla 1. Tabla de frecuencias de ansiedad matemática. Cuestionario

Niveles de ansiedad	Frecuencia	%
Nulo [1]	1	0,44
Bajo (1,2]	30	13,22
Medio (2,3]	95	41,85
Alto (3,4]	81	35,68
Muy alto (4,5]	20	8,81
Total	227	100,00

Haciendo una comparativa con los datos obtenidos en Pérez-Tyteca (2012) podemos observar que los resultados son los esperados y que el nivel medio de ansiedad de los estudiantes de magisterio al comenzar sus estudios no ha variado mucho en los últimos años, 2,84 obtenido frente a 2,92. Sería necesario un estudio más profundo

para poder establecer la significatividad de esta diferencia y si el cambio de plan de estudios ha podido influir en ella.

A partir de los datos obtenidos aquí se seleccionaron a aquellos sujetos que consideramos que podrían aportar mayor información a esta investigación. Se valoró tanto su puntuación media como la del resto de sujetos que pertenecían a su grupo de trabajo durante la realización de las prácticas a lo largo del curso. Esta selección nos permitiría por tanto poder observar las interacciones entre los diferentes sujetos con distintos niveles de ansiedad. Los grupos seleccionados y los niveles de ansiedad de sus integrantes quedan recogidos en la tabla 2.

Tabla 2. Nivel de ansiedad matemática de los sujetos de los grupos seleccionados

	Grupo A				Grupo B			
Sujeto	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4
Puntuación	2,42	4,17	2,08	2,58	4,1	3,82	3,55	3,18
Nivel ansiedad	Medio	Muy alto	Medio	Medio	Muy alto	Alto	Alto	Alto

Entrevistas

Las entrevistas sirvieron para conocer concepciones y dieron como resultado las categorías con las que analizar las grabaciones en audio. A continuación se detallan aquellos puntos relevantes observados tras el análisis de las entrevistas. Los resultados se expresan en términos de las categorías iniciales (concepción general de la influencia las prácticas en la ansiedad, relación entre trabajo colaborativo y ansiedad y relación entre materiales manipulativos y ansiedad). A estas categorías se añade la percepción que expresan los entrevistados acerca de sí mismos con respecto a sus niveles de ansiedad matemática antes de comenzar sus estudios de grado.

En todos los casos el autoconcepto sobre el nivel de ansiedad es positivo. Esto es algo importante a tener en cuenta, ya que el conocer una actitud propia negativa puede permitirnos afrontarla para poder modificarla.

Categoría 1. Concepción de la influencia de los seminarios prácticos en la ansiedad

Todos los sujetos perciben que este tipo de prácticas permiten una reducción de la ansiedad matemática en el resto de compañeros. Los que presentan un alto nivel de ansiedad manifestaron una reducción en su nivel de ansiedad matemática, aunque aquellos cuyo nivel es más bajo no han sentido esta reducción. Todos los sujetos entrevistados sugirieron que esto se debe al uso de metodologías diferentes a las tradicionales (ver tabla 3).

Tabla 3. Influencia de los seminarios prácticos sobre el nivel de ansiedad. Grupo A

Categorías	A1	A2	A3	A4
C11.Reducción/ Aumento	No	Reducción parcial	No	Reducción. Relaciona aumento con uso de materiales poco cotidianos
C12. Relación Ansiedad- Conocimiento matemático	Nivel ansiedad = Nivel conocimiento	Baja ansiedad = mayor conocimiento.	No comenta	Bajo conocimiento genera ansiedad
C13. Metodología motivadora	Sí	Sí	Sí	Sí

Otro de los puntos destacados en esta parte de las entrevistas fue que los maestros en formación relacionaron el nivel de ansiedad matemática con el conocimiento matemático. Todos los sujetos indicaron que aquellas personas que inician los estudios universitarios con altos conocimientos matemáticos sufren una menor ansiedad matemática.

Categoría 2. Relación trabajo colaborativo y ansiedad matemática

En esta parte de la entrevista nuevamente queda de manifiesto que los sujetos consideran que trabajar en grupo base es beneficioso para reducir la ansiedad matemática y que este tipo de agrupación se ve afectado por los conocimientos matemáticos de los componentes del grupo; es decir, a más conocimiento y menor nivel de ansiedad matemática, más se participa en el grupo. Esto último queda matizado con afirmaciones como "no creo que sea miedo, creo que más bien es comodidad", dicho

por el sujeto A4 y refiriéndose a la participación dentro del grupo, ya que manifiesta dos cosas: (1) No considera que un nivel alto de ansiedad sea un problema real y; (2) es necesario controlar la participación dentro del grupo para que todos sus miembros trabajen de forma similar, ya que todos los sujetos manifiestan que este tipo de metodología de trabajo puede ayudar a reducir la ansiedad de los compañeros.

En cuanto a los roles que toman los miembros del grupo, están altamente relacionados con el conocimiento matemático de los miembros, por lo que nos ha llamado la atención que en ningún momento se consideren roles vinculados con la parte afectiva del trabajo colaborativo, como el "Encargado de ofrecer apoyo" o el "Crítico de ideas", dado que una de las finalidades del mismo es que afloren este tipo de roles.

Categoría 3. Relación trabajo colaborativo y ansiedad matemática

El final de las entrevistas estuvo centrado en el uso de materiales manipulativos durante las prácticas. Aunque en estas entrevistas no todos los sujetos manifestaron una reducción propia de su ansiedad matemática gracias al uso de estos materiales, todos indicaron que no sentían un aumento de la misma y que consideraban que el uso de estos materiales, principalmente aquellos cotidianos, pueden ayudar a sentir mayor comodidad al afrontar actividades matemáticas. Los participantes justifican esto dándole un carácter motivador y facilitador a los materiales manipulativos, lo que les permite afrontar la actividad matemática de forma más gratificante.

GRABACIONES

Las grabaciones se analizaron atendiendo a las categorías clave anteriormente señaladas en el apartado del proceso de investigación. La información obtenida queda resumida en las tablas 4, 5 y 6 organizadas por categorías.

Tabla 4. Comportamiento de los sujetos del grupo B ante la Categoría 1

Sujeto	Reducción/ Aumento de la Ansiedad matemática	Nivel de ansiedad matemática relacionado con el nivel de conocimiento matemático	Metodología motivadora para trabajar contenidos matemáticos
B1	No concluyente	Conocimiento de contenidos adecuado	Motivado

B2	No concluyente	Conocimiento de contenidos adecuado. Manifiesta errores leves	Motivado
B3	No concluyente	Conocimiento de contenidos adecuado	No concluyente
B4	No concluyente	Conocimiento de contenidos adecuado	Motivado

Durante la realización de la práctica se puede apreciar como los diferentes miembros del grupo tienden a realizar un trabajo más cómodo y desinhibido independientemente de si proporcionan respuestas correctas o no. De este cambio de actitud podemos interpretar un descenso de su nivel de ansiedad matemática generado por la metodología utilizada, más aún teniendo en cuenta que en las entrevistas personales los maestros en formación manifestaron esto. Sin embargo, dado que no disponemos de los datos suficientes para poder contrastar esto, hemos optado por decir que este punto no es concluyente. En lo que se refiere a la relación entre el conocimiento matemático y la ansiedad matemática, en este caso podemos descartar que estén relacionados. Como hemos podido apreciar en este grupo, todos sus componentes tienen un nivel de ansiedad alto o muy alto y durante la realización de las prácticas manifiestan un buen conocimiento de los contenidos, cometiendo pocos errores. El sujeto que más errores comete es B2, no coincidiendo con el mayor nivel de ansiedad como podría ser previsible. Por señalar alguno de ellos, en más de una ocasión hace referencia a la unidad de medida de longitud, para referirse a la unidad de medida de la superficie.

Tabla 5. Comportamiento de los sujetos del grupo B ante la Categoría 2

Sujeto	Reducción/Aumento de la Ansiedad matemática	Participación en el grupo según el nivel de ansiedad	Trabajo colaborativo como experiencia motivadora
B1	Se percibe comodidad	Muy activo	Sí
B2	Se percibe comodidad	Muy activo	No concluyente
B3	Se percibe comodidad	Muy activo	Sí
B4	Se percibe comodidad	Muy activo	Sí

La motivación queda patente en la evolución de la actitud de los componentes del grupo, cada vez más positiva y dinámica. Para concluir si esta motivación es generada por la metodología utilizada, hemos tenido en cuenta las afirmaciones realizadas durante las grabaciones por los componentes del grupo. Por ejemplo, B1 comenta "Si hubiese hecho esto sola, lo hubiese hecho todo mal". El caso de B3 no es concluyente dado que no todas las circunstancias que se presentan durante las prácticas hacen que manifieste motivación. Como mostraremos a continuación, el uso de los materiales manipulativos le genera un cierto conflicto. El comentario aportado por B1 está también relacionado con la tabla 5, donde se recogen las concepciones sobre el trabajo colaborativo.

Nuevamente resulta complejo establecer si existe una auténtica variación en los niveles de ansiedad. Aunque no sea concluyente, consideramos que todos los miembros del grupo manifiestan una gran comodidad al realizar el trabajo en grupo base, ya que establecen un alto grado de confianza entre ellos con el tiempo que les permite trabajar de forma relajada. Uno de sus descriptores de ansiedad matemática es la falta de comodidad hacia la actividad matemática, por lo que deducimos que este sentimiento de comodidad manifestado puede influir positivamente sobre los niveles de ansiedad de los sujetos. Este sentimiento de comodidad se manifiesta durante la realización de la actividad matemática a través del apoyo mutuo entre los miembros del grupo, las respuestas positivas a ese mismo apoyo y la confianza en el conocimiento del resto de compañeros como refuerzo a las propias carencias.

En cuanto a la motivación generada por el trabajo colaborativo, hemos considerado afirmaciones como la indicada anteriormente por B1. No hemos podido apreciar ninguna afirmación de este tipo por el sujeto B2. Sin embargo, B3 afirma durante la realización de la grabación "...podrían ser todas las prácticas así", haciendo referencia al trabajo colaborativo como facilitador de la actividad matemática.

Otro punto interesante aquí es la contradicción que se genera con los datos obtenidos en las entrevistas personales. Esperábamos que las personas con mayor nivel de ansiedad fuesen menos participativas dentro del grupo base, aunque este no ha sido el caso. Aún sin estudio de frecuencias de todas las intervenciones, podemos afirmar que todos los miembros intervienen casi por igual en las discusiones generadas durante la práctica.

En las entrevistas personales pudimos apreciar la referencia que se hacía a los materiales manipulativos cotidianos como facilitadores de la actividad matemática, ya que hacían la actividad más interesante y motivadora acercando los contenidos matemáticos de forma directa. Esta misma situación se nos ha presentado analizando las grabaciones. En varias ocasiones el sujeto B1 comenta "haciéndolo con

esto es más fácil”, refiriéndose a la cinta métrica que utilizan para medir el volumen del aula, al igual que B2 y B4 que corroboran esta afirmación. B3 difiere de sus compañeros/as cuando se trataba de un material menos cotidiano, el cuál consideraba que dificultaba su trabajo. La diferencia entre cotidianos y novedosos ya surgió en las entrevistas personales. Entendemos por tanto que los materiales manipulativos cotidianos son aquellos que podemos encontrar en la vida cotidiana, como una cinta métrica, mientras que los novedosos serán aquellos que encontremos en momentos más concretos, como el pie de rey.

Aún sin poder establecer relación entre ansiedad matemática y materiales manipulativos, podemos señalar que todos los sujetos manifiestan que el uso de materiales manipulativos cotidianos facilita la actividad matemática.

A modo de resumen nos gustaría señalar que no podemos garantizar una reducción de los niveles de ansiedad dado que su carácter actitudinal dificulta esta tarea sin otros datos con los que poder contrastar los iniciales. Tanto el trabajo colaborativo como los diferentes materiales utilizados, de forma general, nos han permitido observar que actitudes positivas como la motivación, la comodidad o la facilidad se ponen de manifiesto durante la realización de las prácticas. Este dato nos permite intuir esa reducción de los niveles de ansiedad, que es uno de los objetivos de este estudio.

Finalmente podemos resaltar la necesidad establecer un control sobre los roles dentro de los grupos con la finalidad de potenciar aquellos que han manifestado generar respuestas y actitudes positivas entre los sujetos y hacia los propios contenidos.

Tabla 6. Comportamiento de los sujetos del grupo B ante la Categoría 3

Sujeto	Uso de materiales manipulativos novedosos o cotidianos	Reducción/Aumento de ansiedad matemática	Materiales manipulativos motivadores y facilitadores para trabajar contenidos matemáticos
B1	Cotidianos	Comodidad con el uso de manipulativos	Sí

B2	Cotidianos	No concluyente	Facilidad, por ser cotidianos
B3	Unos cotidianos y otros novedosos	Posible aumento por uso de materiales novedosos	Los cotidianos facilitan, los novedosos dificultan
B4	Cotidianos	Comodidad con el uso de manipulativos	Facilidad por ser cotidianos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación detallaremos las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos del análisis de los datos, según cada uno de los objetivos que nos marcamos inicialmente.

Niveles de ansiedad en los maestros en formación

A través de los cuestionarios hemos podido establecer los niveles de ansiedad media que podemos encontrar en los maestros en formación del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Granada que participaron en nuestro estudio. Como hemos señalado anteriormente, estos niveles concuerdan con los obtenidos en Pérez-Tyteca (2012), lo que no nos sorprende puesto que aunque ha habido un cambio de titulación (de Diplomatura a Grado), consideramos que no ha pasado tiempo suficiente para poder establecer diferencias entre el perfil del alumnado ni los efectos del nuevo título. Este dato nos indica la necesidad de seguir estudiando y profundizando en las actitudes hacia las matemáticas y, más concretamente, en la ansiedad matemática que padecen. Como señalan investigadores internacionales como Vinson (2001), la ansiedad matemática es una actitud que se trasmite de los docentes a sus alumnos y el no generar una intervención sobre esta actitud negativa desde el origen de la misma está generando un bucle de negatividad hacia las matemáticas que nos lleva a obtener los resultados que hemos obtenido en este estudio.

Reducción de los niveles de ansiedad matemática

Los diferentes problemas de disponibilidad que nos han surgido durante la investigación nos han dificultado enormemente aportar datos que corroboren nuestras hipótesis iniciales. Basándonos en estudios como los de Peker (2009), Vinson (2001) o Gresham (2007), sabemos que el uso de metodologías alternativas a las tradi-

cionales ha generado reducciones significativas en los niveles de ansiedad de los docentes en formación.

Aunque en nuestro estudio no hemos obtenido datos suficientes como para ofrecer las mismas afirmaciones que se realizan en estos estudios, tras el análisis de las entrevistas personales y las grabaciones hemos podido apreciar diferencias en las actitudes manifestadas por los maestros en formación. Durante el transcurso de las grabaciones hemos podido observar que los miembros de los grupos trabajaban de forma más relajada y motivada. Conforme se involucraban más en el grupo y cuando se introducían los materiales manipulativos, se ha podido observar diferentes respuestas positivas que nos permiten conjeturar que el trabajo con este tipo de metodología ha reforzado su seguridad ante el ejercicio de las matemáticas, favoreciendo así una reducción en sus niveles de ansiedad.

Papel de la metodología de las clases

En la asignatura de Bases Matemáticas para la Educación Primaria se hace uso del grupo base para establecer un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo. Como sugiere la propia definición de este tipo de agrupamientos aportada por Johnson y Smith (1991), se pretende con esto generar un ambiente de apoyo mutuo y estímulo que permita que afloren diferentes actitudes positivas para mejorar el aprendizaje. Durante el trabajo en las prácticas como en las entrevistas personales hemos podido observar que esta situación realmente se da en este tipo de agrupaciones. Los dos aspectos más relevantes que hemos encontrado han sido que se genera una mayor motivación antes el trabajo matemático y un mayor confort ante situaciones matemáticas complejas. Entendemos que estas actitudes positivas no hubiesen surgido de la misma forma en un trabajo individualizado, como sugieren los maestros en formación que realizaron las entrevistas personales. Dado que la ansiedad matemática se caracteriza por la falta de motivación y confort ante la actividad matemática, consideramos que este tipo de metodología puede contribuir de forma muy positiva a la reducción de la misma.

Los materiales manipulativos también juegan un papel importante en las actitudes manifestadas por los maestros en formación. No obstante, nos gustaría señalar que su selección debe ser cuidadosa, ya que hemos podido observar que contribuyen tanto de forma positiva como negativa. El uso de materiales manipulativos cotidianos genera una sensación de facilidad ante la actividad matemática, lo que genera un mayor confort y motivación favoreciendo una reducción de los niveles de ansiedad. Esta situación es totalmente diferente cuando se trata de materiales manipulativos novedosos o desconocidos. Independientemente del nivel de ansiedad, los

sujetos han manifestado que estos materiales dificultan su actividad matemática, por lo que se reduce su motivación ante la actividad matemática. Es importante considerar esto y hacer uso de materiales manipulativos cotidianos siempre que sea posible. La identificación de cuales son cotidianos o desconocidos por los alumnos no es una tarea sencilla, pero ellos mismos son los que nos pueden dar esta información a través de una encuesta inicial que nos permita organizar la materia de forma más efectiva.

REFERENCIAS

- Akin, A., & Kurbanoglu, I. N. (2011). The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. *Studia Psychologica*, 53(3), 26-274.
- Batton, M. (2010). *The Effect of Cooperative Groups on Math Anxiety*. Descargado el 31 de julio de 2014 de <http://gradworks.umi.com/34/27/3427021.html>
- Beilock, S. L., y Ramirez, G. (2011). Psychology of Learning and Motivation. En Jose P. Mestre y Brian H. Ross (eds.), *On the Interplay of Emotion and Cognitive Control: Implications for Enhancing Academic Achievement*, 55, 137–169. Holanda: Elsevier Inc.
- Blazer, C. (2011). Strategies for reducing math anxiety. *Information capsule*, 1102. Descargado el 31 de julio de 2014 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536509.pdf>
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys. Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Fennema, E. y Sherman, J.A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales. Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by males and females. *JSAS Catalog of Selected Documents of Psychology*, 6(31). (Ms. No. 1225).
- Geist, E. (2010). The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1).
- Gresham, G. (2007). A study of mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 181-188.

- Gresham, G. (2010) A study exploring excepcional education preservice teacher mathematics anxiety. *IUMPST: The Journal*, 4.
- Harper, N. W., & Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38.
- Hellum-Alexander, A. (2010). Effective Teaching Strategies for Alleviating Math Anxiety and Increasing Self-Efficacy in Secondary Students. Master's Thesis, The Evergreen State College, Olympia, WA. Descargado el 31 de julio de 2014 de http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Hellum-Alexander_AMIT2010.pdf
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- Iossi, L. (2007). Strategies for reducing math anxiety in post-secondary students. En S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik (Eds.), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (30-35). Miami: Florida International University. http://coeweb.fiu.edu/research_conference/
- Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASE-ERIC Higher Education Reports, 4. Washington, DC: George Washington University.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD).
- Kidd, J.S. (2003). *The effects of relational teaching and attitudes on mathematics anxiety*. Descargado el 31 de julio de 2014 de <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/973/1/etd.pdf>
- Lavasani, M.G. y Khadan, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behaviour. *Procedia social and behavioral sciences*, 15, 271-276.
- Lazarus, M. (1974). Mathophobia: Some personal speculations. *National Elementary Principal* 53, 16.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE 4-5-2006).
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013).
- Lupiáñez, J. L. (2012). *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada.

- Monje, J., Pérez-Tyteca, P. y Castro, E. (2012). Resolución de problemas y ansiedad matemática: profundizando en su relación. *Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 32, 45-62.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. The National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, USA.
- NCTM (2008). *Curriculum Focal Points*. The National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, USA.
- Palacios, A., Hidalgo, S., Maroto, A. y Ortega, T. (2013). Causas y consecuencias de la ansiedad matemática mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Enseñanza de las Ciencias*, 31 (2), 93-111.
- Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345.
- Peker, M. y Halat, E. (2009). Teaching anxiety and the mathematical representations developed through webquest and spreadsheet activities. *Journal of Applied Sciences*, 9(7), 1301-1308.
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 237-250.
- Pérez-Tyteca, P. (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo predictivo de la elección de las carreras*. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de http://fqm193.ugr.es/produccion-cientifica/tesis_dir/ver_detalle/7458/
- Perry, A. B. (2004). Decreasing math anxiety in college students. *College Student Journal*, 38(2), 321-324.
- Ruiz-Hidalgo, J. F., Lupiáñez, J. L., del Río, A. y Fernández, P.D. (2014). Observación en los niveles de ansiedad matemática en futuros maestros de educación primaria. En A.M. Romero, T. Ramiro-Sánchez y M. P. Bermúdez (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 612). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Sánchez, J., Segovia, I. y Miñán, A. (2011). Exploración de la ansiedad hacia las matemáticas en los futuros maestros de Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15 (3). Descargado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL6.pdf>
- Scarpello, G. (2007). Helping Students Get Past Math Anxiety. *Connecting Education and Careers*, 82(6), 34-35.

- Segovia, I., Castro, E., Castro, E. y Rico, L. (1989). *Estimación en cálculo y medida*. Madrid: Síntesis.
- Segovia, I. y Rico, L. (Coords.) (2011). *Matemáticas para maestros de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- Smith, S. S. (1997). *Early childhood mathematics*. Boston: Allyn & Bacon.
- UGR. Plan de estudios verificado del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Documento descargado el 31 de julio de 2014 de <http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/archivos/verificamaestroeducacionprimaria> .
- Tobias, S. y Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*, 50(1), 63-70.
- Tooke, D.J. y Linstrom, L.C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 98(3), 136-139.
- Vinson, B. M. (2001). A Comparison of Preservice Teachers' Mathematics Anxiety Before and After a Methods Class Emphasizing Manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 89-94.
- Wood, E.F. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For the Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13.
- Zettle, R.D. (2003). Acceptance and commitment therapy vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The psychological Record*, 53(2), 197-215.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

TEACHING PROPOSAL FOR THE USE OF ORAL LANGUAGE IN SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE CLASS

María Martínez González

Universidad de Santiago de Compostela, España

Proceso editorial

Recibido: 05/10/2016

Aceptado: 15/11/2016

Publicado: 20/12/2016

Contacto

María Martínez González

mariamtzglez@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Martínez González, M. (2016). Propuesta didáctica para el uso de la lengua oral en el aula de Lengua castellana y literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 171-186.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

TEACHING PROPOSAL FOR THE USE OF ORAL LANGUAGE IN SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE CLASS

Resumen

Este trabajo tiene como propósito presentar una propuesta didáctica que se ocupe del trabajo oral planificado en la enseñanza de las lenguas ambientales —en este caso, el castellano— el cual, a pesar de su importancia y de las enormes posibilidades didácticas que ofrece en el marco de la educación secundaria obligatoria y de la consecución de las competencias clave, sigue siendo un aspecto algo descuidado en las aulas españolas. Para ello, se ha elaborado aquí una propuesta didáctica que tiene como objetivo trabajar la expresión oral para mejorar esta competencia en el alumnado, a la vez que se integran otro tipo de contenidos. En ella se aborda el trabajo de la expresión oral en todas sus dimensiones, desde la lectura en voz alta a la conversación en diferentes contextos, pasando por la argumentación oral en debates. Esta propuesta se ha llevado a la práctica en el aula con un grupo de cuarto de la ESO, lo cual nos ha brindado la oportunidad de realizar una posterior reflexión sobre el proceso y los resultados de la propuesta en concreto y, de manera más general, sobre la planificación de actividades para trabajar la expresión oral en la clase de lengua castellana.

Palabras clave: Lengua castellana y literatura; propuesta didáctica; lengua oral; oralidad.

Abstract

This article presents a didactical proposal to work with the oral language in a context of ambient languages teaching —Spanish, in this case—, an aspect that offers many possibilities regarding competences acquisition in secondary education and which is, however, somehow neglected in the classroom. With this purpose, we have designed here a teaching proposal in which working with the oral language and improving students' speaking and listening skills are the main aims, along with other kind of contents. In this teaching plan we approach oral expression from different perspectives, from out loud reading to debates and conversation. Also, it has been put into practice in a real classroom context, which has allowed us to bring some later reflections about the process and the results of this specific proposal and, more generally, about the planning of activities to work oral expression in Spanish Language and Literature class.

Keywords: Spanish language and literature; didactical proposal; teaching proposal; oral language.

CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica que se describirá a continuación resulta de la combinación de los dos factores clave en este trabajo: por una parte, la investigación individual acerca del trabajo con la lengua oral en la didáctica de las lenguas ambientales, llevada a cabo mediante la lectura reflexiva de publicaciones relacionadas con el tema (Lomas, 2012; Tusón, 2011; Vilá, 2004); por otro lado, la propuesta ha sido puesta en práctica en un centro de educación secundaria, cuyas características han influido decisivamente, así como la programación de una materia que ya se encontraba en su tercera y última fase de desarrollo y la disponibilidad de recursos y tiempo que tuve durante este periodo. Todo ello ha condicionado en gran medida la planificación y el desarrollo de mi propuesta. A continuación realizaré una breve descripción de las características del centro y grupo donde se pondría en práctica la propuesta didáctica.

Esta secuencia didáctica se ha desarrollado en un centro de la ciudad de Santiago de Compostela que cuenta, aproximadamente, con seiscientos alumnos. El claustro está conformado por unos 60 docentes que se agrupan en 17 departamentos didácticos. Pese a tratarse de un centro urbano, la presencia de alumnado extranjero —un aspecto importante al trabajar la competencia en comunicación lingüística con los alumnos— no es muy elevada, especialmente en los cursos superiores. Por otra parte, al tratarse en este caso de un territorio bilingüe, es conveniente precisar que la lengua habitual de la gran mayoría de los alumnos del centro es el castellano, si bien se encuentran, también, varios casos de alumnado que emplea el gallego como lengua habitual en diversos contextos, entre ellos la propia clase de lengua y castellana y literatura.

La profesora que me ha permitido realizar esta propuesta es una persona con amplia experiencia en el ejercicio de la docencia y, más concretamente, en este instituto de enseñanza secundaria, por lo que tiene una larga relación con muchos de sus alumnos. Este curso académico se encarga de cuatro grupos de cuarto de la ESO, un grupo de primero y un grupo de segundo de bachillerato. De entre ellos pude escoger yo —solamente— uno con el que llevar a cabo mi propuesta didáctica, salvando el de segundo de bachillerato, que debido a la programación para preparar las pruebas de acceso a la universidad, prefería seguir organizando ella misma.

Teniendo en cuenta la importancia que en el tramo obligatorio de la enseñanza secundaria se le otorga al aprendizaje por competencias (tanto en la nueva ley educativa como en la anterior) y la estrecha relación de este trabajo con la primera de ellas, la competencia en comunicación lingüística, decidí realizar mi propuesta orientada a un grupo de cuarto de la ESO. Escuchando los consejos de la profesora

y observando los resultados de estos cuatro grupos en un cuestionario de satisfacción e interés por la materia de Lengua castellana y literatura, escogí al segundo de los grupos, 4ºB, que se presentaba particularmente participativo, atento e interesado por la materia, a pesar de que cursaban un itinerario de ciencias.

Tal y como he mencionado, el hecho de insertarse al comienzo de la tercera evaluación de un curso con una programación concreta impone ciertas restricciones que, como nueva docente de los alumnos, resultan ineludibles. Las “imposiciones” —por así llamarlo— más fuertes se encuentran en el campo de la literatura, donde se hace preciso o, al menos, muy aconsejable, seguir una línea cronológica para que los alumnos perciban la cohesión de los contenidos y puedan establecer relaciones entre épocas y autores más fácilmente (García, 1995). No es tan estricta la organización de los aspectos lingüísticos, para los cuales la profesora me permitió seleccionar aquellos que pudiesen resultar más interesantes para mi propuesta, defendiendo que a los alumnos les convendría tanto repasar algo que ya hubieran visto como comenzar con algo nuevo.

En el terreno de la competencia oral, podemos decir que los alumnos eran todavía tabulas rasas, en el sentido de que no se habían ocupado apenas en el aula de trabajar este aspecto, según reconocía su profesora (que les había impartido clase ya años atrás) y ellos mismos en sus cuestionarios de satisfacción e interés por la materia. Posteriormente sí se mostraron familiarizados con ejercicios orales como el debate, del cual se habían ocupado varias veces en las clases de ética, o la representación dramática, ya que algunos de ellos tenían teatro como materia optativa, pero, como resultó evidente, no estaban acostumbrados a los ejercicios orales donde lo que se evalúa es la propia capacidad de expresarse, algo que no es de extrañar en el contexto educativo español actual (Rodríguez, 2012).

Teniendo en cuenta estos factores contextuales, diseñé una propuesta didáctica que se ocupe, sobre todo, de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, pero que lo haga también a través del trabajo con otros aspectos de la materia, estableciendo así relaciones entre ellos y procurando, a la vez, conectar con el centro de interés de los estudiantes, nociones fundamentales que se extraen de las propuestas más novedosas para la enseñanza secundaria (Vázquez, 2015). Así, planifiqué una secuencia de actividades que tratan contenidos gramaticales y literarios —pero donde el desarrollo de la competencia en comunicación oral no pierde su carácter de protagonista— para desarrollarse durante seis sesiones.

A pesar de que en la propuesta didáctica que se llevó a cabo en el aula incluía el trabajo de contenidos literarios teóricos (el teatro anterior a la Guerra Civil), gramaticales (sintaxis) y textuales (características del texto argumentativo), en la siguiente

descripción me centraré en explicar los objetivos, contenidos y actividades que atañen directamente al tema de este trabajo: la lengua oral.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Objetivos

Basándose en el Decreto 86/2015 del 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, los objetivos mínimos en cuanto a la competencia comunicativa oral que se han establecido para esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua e y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección ha sido el objetivo fundamental de esta propuesta, cuya consecución se ha pretendido en todas las actividades que aquí se han programado.
- Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social e cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar a propia conducta, como por ejemplo en ejercicios de expresión de ideas sobre diferentes temas dentro de los dos debates realizados.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social e cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. Este objetivo se ha querido lograr de manera muy significativa en la segunda actividad, el ejercicio de estilo, donde se pretendía que los alumnos comprendiesen que la lengua debe adaptarse a la situación en la que nos encontremos.
- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social e cultural. No solo se ha trabajado este objetivo al realizar ejercicios de intercambio de opinión en el aula, sino que también los alumnos debían realizar una tarea de búsqueda de información acerca de un determinado tema, para lo cual han debido recurrir a fuentes orales como los informativos o debates, lo cual está también relacionado con el siguiente objetivo:
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

Contenidos

De nuevo, los contenidos que se han seleccionado para trabajar en esta propuesta didáctica responden a las exigencias del currículo oficial vigente. Así, en esta propuesta trabajaremos con:

- Participación en actividades de aprendizaje compartido para fomentar estrategias de cooperación e de respeto. Este aspecto ha tenido un papel clave a lo largo de toda la propuesta, donde se ha intentado fomentar la participación democrática de los alumnos en la clase y trabajar en grupo, como comentaremos de manera más detallada en el apartado de metodología.
- Lectura dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas —en este caso, *Luces de Bohemia* (Del Valle-Inclán, 1985) y *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2005) — constatando algunas innovaciones en los temas y formas y prestando también atención al plano oral de este tipo de ejercicios.
- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en la radio o televisión y opiniones de los oyentes, lo cual se integra como parte de la preparación de la actividad final de esta propuesta.
- Tras este proceso de búsqueda y comprensión, sigue la exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad, contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas polos mismos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular a propia conducta, en este caso, participando colectivamente en un debate formal.
- Colaboración en actividades de aprendizaje individuales o compartidas, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas. En la actividad final los alumnos juegan un papel fundamental en la planificación, ya que ellos mismos deciden sobre qué versará esta y también se les encarga realizar una autoevaluación de su participación en la misma.

Metodología

En la planificación de esta propuesta didáctica, así como durante su desarrollo, se ha procurado siempre mantener un diálogo continuo con el alumnado donde se negociase la importancia de los contenidos que se trataban, de modo que ellos se sintiesen animados a aprender algo que les será útil en su —no muy lejano— futuro.

Además de estar trabajando algo relativamente nuevo para ellos, como es la expresión oral (recordemos que esta era la primera vez que trabajaban en el aula la lengua oral como objeto en sí mismo, aunque no como vía para conseguir otros fines), algo que suele ser de por sí un elemento de interés y motivación para los alumnos, un aspecto fundamental fue conseguir la participación de todo el alumnado, procurando que la clase se convirtiera en un verdadero diálogo y no en un monólogo de la profesora, a lo que ellos están más acostumbrados. Por otra parte, también se ha dejado un espacio en esta propuesta para que ellos mismos pudiesen tomar parte

en la toma de decisiones de la materia. En lugar de imponerles unos contenidos de una manera incuestionable, he intentado que supiesen el porqué de cada uno de los aspectos a tratar y que ellos mismos pudiesen seleccionar otros, como sucedió con la selección del tema del debate final.

Todo esto responde a dos pretensiones que no he querido dejar de lado en ningún momento durante la planificación y el desarrollo de la propuesta: por una parte, la búsqueda del aprendizaje significativo, asumiendo que los alumnos solo adquirirán verdaderamente unos conocimientos si ellos así lo desean, sintiéndose atraídos e interesados por lo que se trabaja en el aula; por otra, el intento de poner en práctica el aprendizaje de la democracia (Lomas 2011, 2012; Tusón, 2012). Así, una clase donde los alumnos aprenden algo con interés porque lo consideran de incuestionable utilidad y donde todos se expresan y dialogan en total libertad desde la igualdad ha sido, metodológicamente, el ideal que he perseguido en esta propuesta didáctica.

Por supuesto, en consonancia con los planteamientos recogidos en la LOMCE y en el currículum vigente en la comunidad gallega, el aprendizaje por competencias también ha estado presente de manera muy especial en la elaboración de esta propuesta. De acuerdo con esta nueva visión integradora de la educación, la secundaria ha de funcionar como espacio donde alumnos muy diferentes adquieran una serie de competencias clave necesarias para insertarse satisfactoriamente en la sociedad, así como en el mundo académico y laboral, esta propuesta comparte también esta responsabilidad, intentando contribuir al máximo de competencias posibles y de la manera más eficaz. A continuación precisaré de qué modo considero que se pueden trabajar algunas de las competencias que recoge el currículum.

Como resulta evidente, la competencia en comunicación lingüística se sitúa en esta propuesta didáctica como total protagonista, como principio y como finalidad de cada una de las actividades propuestas. Que los alumnos mejoren su capacidad de comprensión y expresión es el objetivo principal de la materia de Lengua castellana y literatura y aquí continuaremos trabajando en esta misma línea, poniendo el énfasis en el plano oral, que a menudo queda relegado a un segundo plano en favor del trabajo con lo escrito. Saber expresarse con claridad y fluidez y saber comprender las ideas que escuchamos de otros es algo tan importante como descuidado en el sistema educativo actual, en el que la lectura y la escritura se sitúan como privilegiadas. Por este motivo reivindicamos aquí un tratamiento igual de estas dos formas de comunicación, tan necesitadas de trabajo en el aula una como la otra (Vilá, 2004; Tusón, 2011).

De un modo muy significativo contribuye esta propuesta a la competencia social y ciudadana, ya que introduciremos a los alumnos en la cultura democrática a través

de la palabra. El adecuado manejo de esta herramienta en múltiples contextos es hoy en día la clave de la integración social, no solo en el ámbito académico o laboral sino en también en la cotidianidad de la vida pública (Lomas 2011). Además, también se ha procurado exaltar valores como los del respeto e igualdad por encima de la competitividad y la superioridad, enseñando a los jóvenes que está en su mano lograr la convivencia armónica que debemos perseguir, en primer lugar, en la clase, y a mayor escala, en el mundo, contribuyendo así a su formación ética y moral.

En consonancia con esto, también se ha querido fomentar aquí la autonomía e iniciativa personal de los alumnos, como he dicho, dejándoles participar lo máximo posible en la materia y motivando su trabajo personal. Así desarrollamos su capacidad de reflexión, participación y autocrítica, características esenciales de una persona formada y madura.

Orientadas a la mejora de su capacidad de aprender a aprender se han propuesto varias actividades a lo largo de esta secuencia didáctica, especialmente con ejercicios de comentario de texto y de análisis sintáctico, donde se les han facilitado unas claves para guiar este tipo de prácticas, facilitando su realización autónoma. Por otra parte, también podemos ver la autoevaluación que se les ha pedido realizar en el ejercicio final como una herramienta para desarrollar esta competencia: dar a los alumnos unos criterios de evaluación y unas claves para alcanzar unos buenos resultados considero que es muy importante para fomentar su desarrollo personal y su capacidad de análisis en cuanto a sus logros.

A la competencia digital y tratamiento de la información se ha querido contribuir aquí de una manera muy directa, retomando lo que comentábamos en cuanto a la educación para la democracia: enseñar a los alumnos a expresarse y a comprender para que no sean fácilmente persuadidos no tiene ningún efecto si no se acompaña de un seguimiento y análisis de lo que nos ofrecen los medios de comunicación e internet. En la era de la comunicación y de la información debemos enseñar a los alumnos a estar alerta y ser críticos en cuanto a lo que se les ofrece (Vázquez, 2015), algo a lo que se ha querido dar cabida en esta propuesta. En la última actividad, el debate final, parte importante del ejercicio era la búsqueda y procesamiento de la información, especialmente de medios de comunicación, tarea en la que los alumnos mostraron haberse esforzado, obteniendo resultados sorprendentemente buenos.

Como he explicado antes, aunque en la descripción que aquí ofrezco de la propuesta didáctica llevada a cabo se centra en los contenidos específicamente orales, en la secuencia llevada a cabo en el aula también ha tenido especial relevancia la contribución a la competencia cultural y artística, en este caso, mediante la lectura y

análisis de las obras de Ramón María del Valle-Inclán y de Federico García Lorca, los dos autores que figuraban en la programación para trabajar el teatro anterior a la Guerra Civil. Tras la lectura dramatizada (que se comentará a continuación) y el comentario colectivo de dos fragmentos de estos autores —*Luces de Bohemia* (Del Valle-Inclán, 1985) y *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2005), estipuladas en el programa— se animó a los alumnos a leer, por su cuenta, estas dos obras, poniendo de relieve la idea de que lectura reflexiva individual no solo es una actividad de inagotable interés académico, sino también un placer que debemos animar a nuestros alumnos a explorar (Zayas, 2011). Fomentar el disfrute de la lectura es, sin duda, uno de los objetivos específicos de esta materia, y así lo ha sido en esta propuesta, con muy buenos resultados: más de la mitad de la clase se examinó voluntariamente de uno de estos dos libros como parte del programa de animación a la lectura que la profesora había organizado para ese nivel.

Por último, también a las competencias que pueden parecer más lejanas a esta materia se ha querido contribuir en esta propuesta didáctica. De nuevo, la actividad del debate final, al tener como objeto un tema con una importante dimensión biológica, además de social, se motivó su investigación y mejoramiento del conocimiento del conocimiento y la interacción con el mundo físico. También en la selección y presentación de datos que exigía esta actividad tuvo una importante presencia la estadística, suponiendo, así, un trabajo con su competencia matemática.

Actividades

A continuación presentaré, de un modo puramente esquemático, todas las actividades de carácter oral que se han llevado a cabo en el aula durante el desarrollo de esta propuesta didáctica y un breve resumen de cada una de ellas.

Debate inicial

Esta actividad funciona en la propuesta didáctica como evaluación inicial, permitiendo que nos situemos en un punto de partida, desde el cual avanzaremos hacia la mejora de la capacidad de expresión oral de estos alumnos. En esta actividad, el debate surge tras la lectura y comentario del texto “La creatividad del naufrago” (Meléndez, 2014).

- Lectura en voz alta y colectiva del texto “La creatividad del naufrago”.
- Comprensión del texto.
- Preparación del debate (I): división de la clase en grupo a favor y grupo en contra del (ab)uso de las nuevas tecnologías.

- Preparación del debate (II): reglas para guiar las intervenciones en los debates (introducción, argumentos, conclusiones).
- Desarrollo del debate.

Ejercicio de estilo

Esta actividad, que yo misma he diseñado adaptando la obra de Queneau (1993), *Ejercicios de estilo*, consiste en contar repetidamente la misma anécdota empleando, cada vez, un estilo diferente, adaptándose a las diferentes situaciones que se proponen.

- División de la clase en grupos y distribución de las siete representaciones (se incluyen dos de muestra en la Figura 1).
- Diez minutos de preparación en grupo de cada una de las representaciones.
- Representación y grabación de las siete situaciones.
- Reflexión en grupo acerca del ejercicio.

Figura 1. Dos ejemplos de las siete representaciones del ejercicio de estilo

CASO 2

Situación: habías quedado con tus amigos a las 10 para ir a tomar algo, pero llegas más tarde de las 11. Llevan un montón de tiempo llamándote y no coges el teléfono. Siempre llegas tarde, pero hoy tienes una buena excusa. Les cuentas la anécdota:

Anécdota: ibas hacia la parada del autobús cuando unos testigos de Jehova te paran por la calle a intentar convencerte de que te unas a ellos. A pesar de que les insistes en que no estás interesado, no te dejan irte. Cuando llegas a la parada del bus, este estaba ya saliendo. Debía de ser la primera vez que aquel autobús era puntual. Corres un poco detrás de él, pero no te ve y se va. Decides caminar hacia otra parada de autobús para ver si coges otra línea que te lleve a tu casa. Faltan todavía 25 minutos para que pase, es demasiado. Vuelves a la primera y ni siquiera anuncian el siguiente bus. Llamas a un taxi. Mientras esperas por él te das cuenta de que no llevas dinero suficiente encima. Intentas explicárselo al taxista pero no le parece nada bien. Enfadado, decide irse por donde vino dejándote atrás. Caminas. Encuentras un cajero. Sacas dinero y vas a llamar a otro taxi. No tienes batería. Ni siquiera puedes avisar de que llegarás tarde. Continúas caminando hacia donde habíais quedado. Estás cansado, sudando y te pesa la mochila. Te mueres de sed y no encuentras un supermercado. Una hora más tarde, llegas adonde habíais quedado.

CASO 5

Situación: has enviado un currículum a una enorme empresa que te ofrece miles de ventajas, además de muy buen sueldo. Te llaman para una entrevista. La preparas a fondo. No hay duda, eres perfecto para el puesto, te van a coger. Sin embargo, llega el día y suceden una serie de infortunios que te hacen llegar muy tarde. Llegas una hora después, agotado. Te disculpas contando lo que te ha sucedido:

Anécdota: ibas hacia la parada del autobús cuando unos testigos de Jehova te paran por la calle a intentar convencerte de que te unas a ellos. A pesar de que les insistes en que no estás interesado, no te dejan irte. Cuando llegas a la parada del bus, este estaba ya saliendo. Debía de ser la primera vez que aquel autobús era puntual. Corres un poco detrás de él, pero no te ve y se va. Decides caminar hacia otra parada de autobús para ver si coges otra línea que te lleve a tu casa. Faltan todavía 25 minutos para que pase, es demasiado. Vuelves a la primera y ni siquiera anuncian el siguiente bus. Llamas a un taxi. Mientras esperas por él te das cuenta de que no llevas dinero suficiente encima. Intentas explicárselo al taxista pero no le parece nada bien. Enfadado, decide irse por donde vino dejándote atrás. Caminas. Encuentras un cajero. Sacas dinero y vas a llamar a otro taxi. No tienes batería. Ni siquiera puedes avisar de que llegarás tarde. Continúas caminando hacia el lugar donde estaba programada la entrevista. Estás cansado, sudando y te pesa el maletín. Te mueres de sed y no encuentras un supermercado. Una hora más tarde, llegas al lugar de la entrevista.

Lectura dramatizada de textos literarios

Esta actividad surge del intento por integrar el trabajo con la lengua oral dentro de las sesiones dedicadas a la literatura, demostrando que es posible dedicar una parte del tiempo que disponemos con el alumnado en el aula a la lengua oral sin descuidar los demás aspectos. La selección de los contenidos literarios de esta propuesta didáctica está supeditada a lo estipulado por el currículum oficial vigente y la programación de la materia seguida por la profesora del grupo con el que he trabajado.

- Selección de alumnos (voluntarios) para representar el primer texto, un fragmento de *Luces de Bohemia* (Del Valle-Inclán, 1985).
- Lectura dramatizada del fragmento.
- Comentario (oral y colectivo) sobre el texto: el estilo en *Luces de Bohemia* (Del Valle-Inclán, 1985); el eufemismo.
- Selección de alumnas (voluntarias) para representar el segundo texto, un fragmento de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2005).

- Lectura dramatizada del fragmento.
- Comentario (de nuevo, oral y colectivo) sobre el estilo en el texto.

Debate final

Esta actividad final permite evaluar la mejora de los alumnos desde el debate inicial y, además, ofrece a los alumnos la posibilidad de evaluarse a sí mismos en el aspecto de la expresión oral.

- Selección del tema: tormenta de ideas y votación de entre las mismas.
- Preparación del debate (I): división de la clase en tres grupos que defendieran distintas posiciones acerca del tema propuesto.
- Preparación del debate (II): investigación individual en casa acerca del tema. Búsqueda de argumentos.
- Preparación del debate (III): reglas para guiar las intervenciones (introducción o exposición de la tesis, argumentos, conclusiones).
- Distribución de los cuestionarios de autoevaluación.
- Realización del debate.
- Recogida de los cuestionarios de autoevaluación (Fig. 2).

Figura 2. Cuestionario de autoevaluación para los alumnos

ASPECTOS NO LINGÜÍSTICOS	5	4	3	2	1
1. Volumen, claridad, velocidad					
2. Adecuación de la entonación					
3. Gestualidad (mirar al interlocutor, gestualizar...)					
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS					
4. Selección y organización de la información					
5. Construcción gramatical de los enunciados					
6. Selección del léxico					
INFORMACIÓN					
7. Calidad de la información aportada					
8. Pertinencia de la aportación dentro del debate					
TRANSCURSO DEL DEBATE					
9. He respetado los turnos de intervención					
10. He respetado los tiempos de las intervenciones					

Evaluación

Para evaluar esta propuesta didáctica se han llevado a cabo diferentes procedimientos, dependiendo de la actividad a la que nos refiramos. A continuación precisaré cómo ha sido revisada y evaluada cada una de las tareas propuestas.

La primera de las actividades, el debate inicial, ha servido como toma de contacto con los alumnos y con el trabajo oral. El propósito de esta actividad era valorar la situación de partida, y para ello se han tomado notas durante su desarrollo en la clase. Al no ser la evaluación individual de los alumnos el objetivo prioritario, se anotan las características generales más presentes en las intervenciones de los alumnos. Detectar los déficits más claros en el discurso de los alumnos ha sido la finalidad última de esta observación.

Habiendo observado las dificultades que presenta la posterior reflexión sobre la actividad contando únicamente con apuntes y notas tomados durante el desarrollo de la actividad, se hace patente la necesidad de cambiar de método de revisión para futuros ejercicios donde se pretenda evaluar a cada alumno de forma individual. Así, en adelante las evaluaciones se realizarían escuchando las grabaciones que se habrán realizado en el aula.

Así, la segunda actividad, el ejercicio de estilo, ya se puede valorar de una manera más cómoda y fácil, disponiendo del tiempo necesario y pudiendo pausar y repetir el ejercicio tantas veces como fuese necesario. Aquí tampoco se ha pretendido evaluar a los alumnos de manera individual, sino que se ha observado su capacidad de adaptación de su registro a los diferentes contextos que se plantean en la actividad. De nuevo, detectar los problemas más comunes vuelve a ser el principal objetivo, ahora también para someterlos a reflexión y debate en la clase.

En la lectura dramatizada de textos literarios, la escucha reiterada de nuevo permitiría evaluar las representaciones en términos de claridad de vocalización, entonación, pausas...

Por último, el debate final sí ha tenido el propósito de evaluar a cada alumno de manera individual por su intervención en este. La escucha de su grabación permitirá valorar a cada uno siguiendo los criterios que se proponen en las fichas de evaluación que a ellos se les ha entregado. Además, esta evaluación también se comparará con la que ellos han hecho de sí mismos, pudiendo valorar como otro elemento más la percepción que ellos tienen de su propia intervención y de sus capacidades.

Como se muestra a continuación, en *Fig. 3* facilito una tabla donde se recogen todos los aspectos que han sido objeto de evaluación en las cuatro tareas que han afrontado los alumnos y los criterios que se han seguido para evaluarlos.

Figura 3. Tabla de objetos y criterios de evaluación de la propuesta

1. Debate inicial	Adecuación al debate del grupo en general	Normas de intervención, adecuación del registro en términos fonéticos, léxicos y morfosintácticos.
2. Ejercicio de estilo	Capacidad de adecuación de los registros a diversos contextos del grupo	Adecuación del registro a nivel fonético, léxico y morfosintáctico.
3. Lectura dramatizada	Capacidad de representación de los textos del grupo	Prosodia, tono, claridad...
4. Debate final	Acatar las normas preestablecidas para el debate (de forma individual)	Respetar turnos, respetar el guión de intervención, aportar información de calidad...
	Capacidad de adecuación al contexto del debate en el aula (de forma individual)	Adecuación del registro a nivel fonético, léxico y morfosintáctico.
	Capacidad de evaluarse a sí mismos	Precisión del cuestionario de autoevaluación

CONCLUSIONES

La primera conclusión que se puede extraer tras la escucha de las tareas realizadas es que resulta evidente que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar con la lengua oral en el aula. Esto los lleva a confundir el trabajo oral con actividades de ocio y entretenimiento, en lugar de comportarse como deberían al realizar un ejercicio académico en el aula. Así a todo, se reconoce cierta evolución en su actitud desde la primera a la última de las actividades: mientras que al principio tendían más bien a comportarse como si estuviesen de broma entre amigos (por ejemplo, no respetando los turnos de intervención y abusando de coloquialismos) en el debate final se les observa mucho más atentos (interviniendo cuando se posee el turno de palabra y haciéndolo con más adecuación), intentando adaptarse a la postura de tertulianos, tal y como se les pedía. Esta mejora en su comportamiento nos hace pensar que, probablemente, si los alumnos llevasen más tiempo trabajando en esta línea, afrontarían este tipo de tareas de una manera más seria y responsable.

Sin embargo, a pesar de esta actitud algo pueril que se observaba en los alumnos (por ejemplo, llevando los debates a asuntos personales o mostrando dificultades para reprimir sus impulsos de decir sus ideas, por inapropiadas que resultasen) también se ha de decir que he podido constatar siempre una gran predisposición para participar en clase. Un buen ejemplo es el ejercicio de lectura dramatizada de

textos, en el que solicité voluntarios masculinos para representar una escena de *Luces de Bohemia* (Del Valle-Inclán, 1985) y tuve que elegir entre ellos, ya que se habían presentado más alumnos que papeles había para representar. No obstante, y como siempre al tratarse de grupos humanos, nos hemos encontrado con ejemplos opuestos a este: en general, las mujeres parecían tener menos iniciativa para mostrarse como voluntarias, pero siempre que les tocaba hablar lo hacían sin vacilar; sin embargo, algunos de los alumnos —los que menos— se sentían verdaderamente intimidados al hablar en público y lo evitaban siempre que podían.

Sin duda, el problema más evidente al trabajar la lengua oral con estos alumnos ha sido su dificultad para abandonar el registro coloquial. Esto está en relación con lo que antes comentaba de que se tomaban los ejercicios orales como un juego, pero también influye el hecho de que se encuentran entre amigos y por eso seleccionan el más coloquial de sus registros, solo evitando ser ofensivos y decir palabras malsonantes.

A la selección del registro debemos añadir, en este caso, la selección del idioma: como decía antes, la mayor parte de alumnos de la clase son castellano hablantes, pero también encontramos alumnos que tienen como lengua habitual el gallego en la clase (al menos tres). Ellos, como la mayoría de sus compañeros, también tienden a escoger su registro más coloquial o, simplemente, relajado, por encontrarse cómodamente entre amigos y olvidarse de que en clase hablamos para mejorar su registro formal, en este caso, del castellano. Así, estos alumnos tienden a comenzar sus intervenciones en su lengua habitual y a menudo se bloquean al pedirles que hablen en castellano.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Valle-Inclán, R. (1985). *Luces de Bohemia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- García Lorca, F. (2005). *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Cátedra.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Lomas, C. (2011). Competencia comunicativa y educación democrática, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 58, pp. 5-8.
- Lomas, C. (2012). Educación lingüística, competencia comunicativa y aprendizaje de la democracia, *Cuadernos México*, 4, pp. 49-66.
- Meléndez, J. (2014). La creatividad del naufrago, *Yorokobu*, 49, pp. 46-48.

Queneau, R. (Ed.) (1993). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Rodríguez Muñoz, F., Ridao Rodrigo, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 363-380.

Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 56, pp.66-74.

Tusón, A. (2012). El oficio de educar en la palabra, *Cuadernos México*, 4, 9-26.

Vázquez Medel, M. A., Rienda, J. (2015). Las TIC en el contexto de la didáctica de la lengua y la literatura. En Mata, J., Nuñez Delgado, P., Rienda, J.: *Didáctica de la lengua y la literatura*, 21, pp. 57-70.

Vilá i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas, *Glosas didácticas*, 12, 113-120.

Zayas, F. (1999). *La educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

LEGISLACIÓN

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre).

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA MUJER CUBANA EN *NEGRA* DE WENDY GUERRA

ANALYSIS OF THE SOCIO-EDUCATIONAL DIMENSION OF THE CUBAN WOMAN IN *NEGRA* OF WENDY GUERRA

Navarro Galiano, Pilar

Universidad Camilo José Cela (UCJC)

Proceso editorial

Recibido: 28/11/2016

Aceptado: 02/12/2016

Publicado: 20/12/2016

Contacto

Pilar Navarro Galiano
Universidad Camilo José Cela (UCJC)
C/ Castillo de Alarcón, 49
Urb. Villafranca del Castillo
28692 Madrid
91 815 31 31
pilarng25@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Navarro Galiano, P. (2016). Análisis de la dimensión socioeducativa de la mujer cubana en *Negra* de Wendy Guerra. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 187-203.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA MUJER CUBANA EN *NEGRA* DE WENDY GUERRA

ANALYSIS OF THE SOCIO- EDUCATIONAL DIMENSION OF THE CUBAN WOMAN IN *NEGRA* OF WENDY GUERRA

Resumen

Este artículo está basado en la novela de la escritora Wendy Guerra, *Negra*. En primer lugar hemos tratado la situación y evolución de la mujer cubana a lo largo de la historia: su lugar en la sociedad y en la educación. Además, de un pequeño epígrafe donde tratamos el lugar que tiene la cultura y, por supuesto, la situación de la autora, en Cuba. Finalmente, hemos analizado la obra a partir de sus temas más característicos: racismo, sexo, brujería, música, magia y religión.

Palabras clave: Wendy Guerra; *Negra*; afrocubano; mujer cubana; Cuba; educación; racismo; sexo y religión.

Abstract

This job is based on the novel written by the author Wendy Guerra, *Negra*. Firstly, a study about social and education situation of the cuban woman since the colonial phase to the present day is accomplished as well. Finally, the main topics in her novel *Negra* such as racism, sex, witchcraft, music, magic and religion will be analysed.

Keywords: Wendy Guerra; *Negra*; afro-cuban; cuban woman; Cuba; education; racism; sex and religion.

LA MUJER CUBANA Y SU LUGAR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, SOCIAL Y DE COMPROMISO

Cuba es un país subdesarrollado, pero aun así, no nos deja de sorprender su lucha constante por la supervivencia y la esperanza que llevan a cabo sus habitantes, y sobre todo, la mujer cubana. Veremos su desarrollo desde la etapa colonial hasta la situación que tiene hoy día:

ETAPA COLONIAL

En la etapa colonial no se aceptaba que la mujer estudiase, se dedicase al trabajo, al arte, a las ciencias, simplemente la mujer se veía como un ente inferior. Pero la mujer cubana no aceptó su marginalidad, desde el primer momento estuvo presente en la lucha por la independencia, el 10 de octubre de 1868. Destacamos en este contexto a Candelaria Figueredo Vázquez ondeando la bandera cubana por primera vez. Por supuesto, debemos mencionar la participación de las mujeres en las Milicias Nacionales Revolucionarias (N.R), una de ellas la Coronel Walkiria Fernández (Calderón, 2002, p. 74).

Es de admirar toda la lucha, fuerza y coraje que llevaron a cabo estas mujeres durante estos años, a pesar de todo lo que tenían en contra. Pero hay que recordar, que estas mujeres soportaron esta situación gracias a la transformación que hubo en Cuba, la victoria de la Revolución en 1959.

LA MUJER EN LA NEOCOLONIA (1902-1958)

La situación de Cuba en 1958 no era buena, una de las causas era la situación de dependencia con Norteamérica. Cuba era monoprodutora, con una agricultura atrasada y una gran carencia en la industria. Todo esto llevó a la población cubana al desempleo, a la pobreza, a la miseria, y sobre todo, a las desigualdades, donde la mujer toma un papel central.

El sector femenino lucha por un país igualitario en oportunidades tanto para el hombre como la mujer. Ellas querían ocupar puestos de trabajo, puestos en la educación, etc. Pero en este momento el 85% de las mujeres en edad laboral eran amas de casa (Calderón, 2002, p. 76). Por este motivo, el 1 de abril de 1923 tuvo lugar el Primer Congreso Nacional de Mujeres organizado por la Federación Nacional de Asociaciones Femeninas de Cuba (Séjourné, 1980, p. 185). El fin de este congreso era que el

sector femenino ocupara un lugar en la sociedad, en la política, en la cultura y en la educación, para ello era necesario unir a todas las mujeres de todas las capas sociales.

El 23 de Agosto de 1960, se funda la Federación de Mujeres Cubanas (F.M.C) y estas entendieron lo que la Federación traía para ellas: se crearon las Escuelas de Superación para la mujer, con el objetivo de enseñarles un oficio. Además, Fidel Castro creó escuelas para las mujeres campesinas, donde estas adquirirían conocimientos que más tarde llevarían a sus hogares (Séjourné, 1980, p. 184).

TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN

Con el triunfo de la Revolución, la mujer comienza su camino en la igualdad de género: se promulgan las leyes de seguridad social de protección a la mujer y se establecen los deberes para ambos conyugues en el hogar. Además, la mujer consigue sus derechos laborales. Actualmente existen más de 1.400.000 mujeres que forman parte de la economía del país.

La victoria de la Revolución facilitó el acceso de las mujeres a la enseñanza, al conocimiento del arte y a beneficiarse de la universidad gratuita. En el curso escolar 1999-2000, se contaba con 4.037 alumnas. El instituto Superior de Arte graduó a 1.118 mujeres y de un claustro de 432 profesores, 234 son mujeres.

Hay que subrayar la participación de la mujer en la política. Mencionamos a las tres ministras: Rosa Elena Simeón (Ministra de Ciencia, Desarrollo y Medio Ambiente), Bárbara Castillo (Ministra de Comercio Interior), y Marta Lomas (Ministra de Inversión Extranjera y Colaboración Económica). El 27,6 % del parlamento es femenino, esto es un dato importante, ya que solo 16 países en el mundo tienen más del 25% (Séjourné, 1980, p. 196).

Desde 1961 comienza la labor educativa, lo que fomenta una sociedad igualitaria. Gracias a la educación la mujer ha podido entrar en esferas más altas de la vida política, social y económica. Hoy día, las mujeres cubanas siguen luchando, a pesar del bloqueo, para seguir avanzando y conseguir el lugar que se merecen. La igualdad es necesaria porque una sociedad que contiene hombres y mujeres más cultas y libres, es una sociedad rica.

WENDY GUERRA COMO ESCRITORA EN CUBA Y LA SITUACIÓN SOCIO-EDUCATIVA QUE SE VIVE EN LA ISLA

Las obras de nuestra autora, Wendy Guerra, están impregnadas de temas que combaten el racismo, la esclavitud, la xenofobia y el machismo en la sociedad cubana. Ella desea que sus obras sean leídas por su país, porque en cierto modo es una crítica a la situación que tantas mujeres están viviendo en este momento. Pero es el propio régimen quien anula la imagen de Wendy Guerra tanto en las publicaciones como en la televisión, un ejemplo claro de esta censura se dio en el festival literario *Santa Cruz de las letras* por presiones de Homero Carvalho, donde la autora no pudo participar. No solo ha sido censurada en el ámbito de las letras, sino que también fue vetada como actriz, es decir, todo lo que aparece sobre ella en los medios de comunicación se prohíbe.

La escritora vive una situación de frustración en su propio país. Esto lo podemos apreciar en su novela *Nunca fui primera dama*, donde cuenta como la protagonista va quitándole las falsas portadas a todos los libros de la biblioteca, dejándolos tal como son. Con esto hace mención a los libros prohibidos en Cuba, la gente forraba los libros con revistas soviéticas para despistar al régimen. Hoy en día, muy pocos son los autores que pueden publicar sus obras en Cuba, pero los escritores que no pueden hacerlo, como es el caso de Guerra, también son leídos por los ciudadanos, de manera clandestina. De modo que se ha llegado a un punto en el que la adquisición de la cultura y la educación y el libro prohibido es un objeto culto en Cuba.

No son los libros lo único que está restringido en Cuba, el acceso a Internet no es accesible a la mayor parte de la población ya que el precio de una tarjeta que da acceso a 1h es de 4€. Por ello, el libro es la mejor alternativa, y a pesar de que Las ferias del Libro se han convertido en lugares muy concurridos por la población, lo que mejor funciona en Cuba es el libro de contrabando –según se expresa por ejemplo en *Diario de cubia* (2015)–.

Cuba es inteligente y bien formada, pero no tiene salida, el ejercicio de la lectura se ha convertido en algo peligroso. Bajo de las restricciones del estado, donde la educación es la misma para todos: marxista-leninista, hay una gran capa cultural que se está forjando en la clandestinidad y con ella una dinastía de autores silenciados como por ejemplo Eliseo Alberto Diego, José Ponte, María Elena Cruz Varela, Pedro Gutiérrez o Leandro Padura.

La única novela de Wendy Guerra que se ha publicado en el país es *Posar desnuda en La Habana*. La autora siente que su país no está preparado para lo que ella hace pero, por otro lado, ve como sus libros están vivos en su país: los cubanos pasan sus obras de mano en mano y sus libros cobran vida en las fotocopadoras. Ella misma dice que la relación que tiene con su país es como “si alguna vez has tenido una historia de amor muy intensa, pero imposible, secreta: Tengo un estado de adulterio con mi país”.

ANÁLISIS DE LA OBRA A TRAVÉS DE SUS TEMAS MÁS RELEVANTES Y EL COMPROMISO SOCIAL Y EDUCATIVO QUE LLEVA A CABO LA PROTAGONISTA DE NEGRA

Wendy Guerra cuenta en su novela la historia de una joven afrocubana de 30 años llamada Nirvana del Risco, la obra de Wendy se caracteriza por utilizar siempre una mujer como protagonista. Nirvana es una joven negra cubana que tiene que hacer frente a todas las situaciones extremas que la vida le ha impuesto, caminando entre lo prohibido y lo sagrado –de lo que da noticia *El Universal* (2014)–. La protagonista rompe convencionalismos siendo una mujer libre y apasionada. Deja Cuba para buscar su sitio en Francia, pero finalmente regresará a su amada isla, la misma que tanto la hiere. Es una joven fuerte y luchadora, aunque el oráculo le dice que va al abismo, Nirvana decide seguir su camino y ser ella misma la que se dicta sus propias normas. Los temas que aborda durante la novela son el sexo, la brujería, la música, la magia y la religión yoruba. Pero el tema principal que atraviesa toda la obra es el racismo, a través del cual analizaremos la obra de Wendy Guerra (Guerra, 2013, pp. 10-326).

EL RACISMO

Negra es la palabra clave de esta maravillosa obra, desde su título la tenemos presente. La palabra negra asociada al color de la piel ha sido y sigue siendo en la actualidad una palabra tabú, e incluso una palabra que para muchos produce repugnancia. Nuestra protagonista, desde la primera página escrita, nos muestra que no tiene ningún precepto ante esta palabra, es más, nos muestra su orgullo de ser negra: “No hay maquillaje que cambie mi máscara africana. Ésta es mi piel, éste es mi perfume”.

El racismo es un tema muy vigente en la isla, y más si se trata de una mujer. Wendy Guerra quiere acabar con esta discriminación en Cuba e intenta transmitir esta idea

en sus obras. La autora se siente identificada con la protagonista, Nirvana es marginada por ser negra y nuestra autora se siente discriminada en su país al no poder publicar sus obras y, por consiguiente, que sus ciudadanos no tengan acceso a la cultura y a la educación.

La autora nos dice que Cuba es un país negro que se viste de blanco, refleja constantemente esta situación en su obra:

El primer personaje masculino que aparece en la obra y el primero en dejar huella de ese racismo que se respira a lo largo de la novela es Jorge. Un muchacho blanco, de clase alta y buen físico, con el que Nirvana mantiene relaciones sexuales. Una noche después de tener sexo con Jorge, Nirvana le dice que está embarazada y que no piensa renunciar a esa vida que se está gestando en su interior. Aquí, aparece el machismo, los prejuicios y el rechazo de un hombre blanco que por nada del mundo quiere casarse con una mujer negra: "Yo soy blanco y bien nacido, como dice mi abuela. Olvídate de que acepten a una negra, buena, mala o regular, en mi familia. Aquí no se peinan trencitas". Vemos como la mujer negra es tratada como un objeto sexual, pero no como madre de los hijos de Jorge: "Me gusta comerte servida sobre la cama, pero no veo a mi abuela cambiando pañales a un negrito, a ella no. Abre los ojos, Nina. En Cuba las cosas no han cambiado, mi futuro no puede ser contigo". Jorge obliga a Nirvana a perder a su hijo: "Me parece que tienes dos caminos: o te haces un legrado como las personas normales o te aprendes la receta del aborto". Observamos como Jorge le entrega a Nirvana una receta para abortar, por el simple hecho de ser negra Jorge piensa que es santera, vemos otra forma de racismo.

En la isla la idea de que estás siendo observado continuamente está muy vigente, más aún si eres negro. El control está a la orden del día, y la presunción de inocencia en la mayoría de las veces no existe. Nirvana vive esto en primera persona cuando huye dolida de casa de Jorge al ser rechazada. La policía la ve por la zona de Siboney (una zona donde viven personas de clase alta) y la detienen. No hay ninguna explicación para llevarla presa, Nirvana intenta explicar a la policía que no ha hecho nada, pero aun así la llevan a comisaría. Una vez allí, se da cuenta que todas las personas que hay son negras o mulatas. Nirvana ha sido detenida únicamente "por ser negra y correr, por intentar escapar de la policial al amanecer, en un exclusivo barrio blanco." Esto es una verdadera crítica que hace Wendy Guerra al régimen. Lo seguimos viendo, por ejemplo, en los documentos donde te obligan a definir tu etnia marcando con una X si eres: blanca, negra u otros.

A pesar de todos los trances de marginalidad, desventaja y menosprecio por los que Nirvana del Risco pasa por ser negra, es una joven que no se conforma con vivir como las demás mujeres negras. A pesar de todas las leyes y normas de restricción

que tiene la isla, Nina ha recibido una educación universitaria, ha tenido acceso a la cultura y a la educación. Esta es una de las cuestiones por las que nuestra autora, Wendy Guerra, lucha día a día. Pero ella hace énfasis en que nunca es suficiente, a pesar de tener una formación, para ser libre en Cuba. Quiere cambiar su destino y para ello habla del racismo, no oculta los problemas raciales que existen y que la persiguen. La solución no es tratar el racismo en silencio, hablar de ello es necesario, hay que nombrar la diferencia para conseguir la igualdad.

Nirvana nos dice que su madre la protegió de tal manera que todos sabían que era negra menos ella. Su madre no la apuntó a clases de ballet clásico porque allí no querían a una princesita negra. Los padres construyeron un mundo donde pocos negros construyen algo. Con todo esto es con lo que Nirvana del Risco pretende romper.

El blanco siempre ha sido centro de la historia, ha sido el que ha marcado el camino del negro. Nirvana se plantea si los negros y los blancos son iguales, pero llega a la conclusión de que no lo son. Los hijos de esclavos siempre van a arrastrar la marca de la negritud y van a llevar escrito en el alma el camino que han recorrido todos sus antepasados. Además, el negro que asciende de escala social nunca va a poder manejar el poder a su gusto, las normas y las ha establecido el blanco (Paz, 2014).

Volviendo al hilo de la historia, la protagonista, después de perder a su hijo, sufrir todas las consecuencias del racismo y vivir en una isla donde parece que no pasa nada pero lo que termina pasando es la vida, decide empezar una nueva etapa, quiere buscar su lugar en el mundo y para ello viaja a Francia donde va a depositar las cenizas de la amante de su madre, Marie. Aquí es donde comienza la segunda y más densa parte del libro:

Cuando Nirvana estaba en Cuba, una tarde paseando con Lu, recordaban sobre todo lo que su país había soportado y lo que sus gentes habían luchado. Nirvana y su amiga Lu son nietas de la Revolución, y con ellas Guerra revive aquel imaginario político-cultural de los setenta: la hermosa ciudad de Cabrera Infante, el fracaso de la libertad y la justicia. Nirvana habla con Lu sobre las guerras que Cuba ha soportado y se pregunta si estas luchas han dado resultado al pueblo, o dónde ha quedado la Cuba de Cabrera Infante. Ahora son ellas las que tienen que buscar ese lugar de paz y, para ello, como hace nuestra protagonista, hay que romper barreras y prejuicios.

Como vemos, Cuba es el país que se critica pero también es el país al que se ama. Nirvana deja Cuba para volver a ella, porque quiere iniciar una nueva etapa en su país, quiere hacer cambios, aquí vemos una vez más las semejanzas entre la autora y la protagonista.

Una vez en París, ella misma dice que no es capaz de alejarse de su isla: “Estoy aquí y sigo aferrada allá. No logro limpiar el parabrisas del pasado”. Pero como Nirvana del Risco dice: “Vengo a sanarme. Sin política, dependencia, subdesarrollo, religiones impuestas o miedos infundados”. Comienza su nueva etapa:

Cuando llega a París le sorprende que los parisinos no la miran, ella dice que los parisinos están ocupados en primera persona, mientras que los cubanos viven en plural. Pero después de su estancia en París se dará cuenta que esto no es del todo cierto –según el *Diario de Cuba* (2013)–.

Su familia política parisina no es totalmente lo que ella esperaba. El ex marido de Marie es Philippe, ambos tienen dos hijos, Philippe (hijo) y Monique. La figura de Philippe, sesentayochista galo que hoy vive un burgués “socialismo sucréè”. Philippe y sus amigos, un grupo de izquierdas, llegaron a Cuba, y fue la madre de Nina quien les abrió las puertas de la isla. Eran unos soñadores que buscaban algo distinto. Philippe pertenece a aquella generación que viajó a Cuba en los setenta en busca de libertades y de independencia, una generación que jugó a cambiar el mundo pero encontró limitaciones. Para Philippe, Nina es su recuerdo de Cuba (Paz, 2014).

“La negra”, la madre de Nina, es un ejemplo de esta generación. Una mujer que vivió perdida, como ella decía: “Conozco las provincias de mi cuerpo, pero ignoro el país de mi alma”. La madre de Nirvana se suicidó, como Nina dice: “se dio candela”. “La negra” fue una mujer vetada en Cuba, no aparecían imágenes de ella. Aquí vemos de nuevo la censura que sufre la cultura y la educación, y esa continua semejanza con Guerra.

Nirvana del Risco le cuenta a Philippe como está Cuba ahora:

Cuba es difícil de entender: hay escasez, inconformidades, un transporte terrible, apagones, tiendas y restaurantes donde para comprar se usan monedas diferentes a las que ganamos. Los artículos de primera necesidad valen un dinero que allí, legalmente, no gana nadie. Hay muchos problemas con la vivienda, prohibiciones, silencios, censura, misterios políticos, en fin, una vida azarosa e incómoda... Pero aunque todo eso es cierto, La Habana tiene encantos y [...]. Hay que quererla y aprender a...
–A padecerla.

Nirvana culpa a Cuba de sus problemas, pero no es Cuba la que tiene la culpa del racismo, de la censura... son los seres humanos los que asfixian la isla. París, tampoco es todo lo que imaginamos, detrás de la máscara de tolerancia se esconde la xenofobia y el racismo. Philippe cuando se siente superado por la realidad de Francia, le gusta escapar de París y se refugia en su pequeño pueblo de Cataluña. La autora

siente Cataluña como su escondite y esto lo refleja en su obra, ya que es en Cataluña donde Guerra ha podido publicar sus obras (Pérez, 2013).

Philippe es el segundo amante que aparece en la obra. Un hombre que como hemos dicho fue el marido de la amante de "Negra" y un hombre mucho mayor que ella. Para Nina, Philippe era todo lo que no había probado antes. Philippe fue su paraíso parisino.

A pesar de la relación que unía a Philippe y Nirvana, Philippe tenía novia (Aida), una mujer blanca, algo estirada y antipática. Philippe, Nirvana y Aida viajan a Marsella, donde depositaran las cenizas de Marie. Aida tiene una casa preciosa y un campo de cultivo enorme en Marsella. Aquí es donde Nina cogerá su idea sobre crear una fábrica de lociones naturales en Cuba, concretamente en las montañas de Escambray, que más adelante veremos.

Lu sale de Cuba para estudiar el tema del racismo y la llevan a un barrio de Marsella donde las casas son chozas y donde sus gentes muestran el rechazo tan solo con la mirada. Francia, a pesar de ser un país totalmente desarrollado, es un país tremendamente racista. Lu fue mandada a una casa en ruinas, una vivienda maquillada pero que en realidad escondía la mentira. Como Nina dice: "Marsella es preciosa, sí, pero hay muchas Marsellas". En el barrio de Lu, las humillaban y hasta le tiraban botellas para acorralarlas, pero la policía las hacía sospechosas: ¿Una cubana quejándose de vivir en la maravillosa Marsella? Ellas tan solo pedían una vivienda digna y una seguridad, pero parece ser que aunque todos seamos iguales, "unos son más iguales que otros".

La etapa de la adorable Francia termina: "Voy a regresar, aquí me tratan como a una esclava, y si voy a ser esclava y si me voy a poner a guerrear, coño, que sea en Cuba...". Francia no ha sido el país que ha acogido a Nina o, más bien, su gente no está preparada para disfrutar de lo maravilloso que puede llegar a ser lo diferente. Esta etapa en Francia termina con la muerte, la muerte de Aida en un accidente de tráfico. Esto es una muestra de que si no aceptas, estás muerta. Las personas que rechazan lo diferente están muertos por dentro.

Su regreso a Cuba: Nirvana del Risco comienza su nueva etapa en Cuba, y a ésta va ligada su idea de construir una fábrica de lociones naturales y productos de belleza, a la que quiere llamar *Noire*, la palabra que la ha acompañado durante toda su vida. Nina va a iniciar su proyecto que surge de la idea de Aida. Nina se quedó con lo mejor de aquella mujer, incluso con Philippe, que apareció en Cuba.

Es significativo ver una mujer con iniciativa para entrar en el mundo laboral, ya sabemos que Nina había trabajado como modelo y había estudiado derecho en la

universidad pero que una mujer construya su propia empresa no es algo común en Cuba. En este país no hay muchas mujeres empresarias, porque hasta hace poco todo era del estado, pero vemos como Nina, una vez más, rompe con lo establecido y decide ser la empresaria de una tienda tan exótica para Cuba.

Pero es cierto que todo no podía ser tan fácil, para recibir el permiso de apertura Nina dice a las autoridades que su empresa se trata de una cafetería verde. Decir que venderían productos medicinales no era la mejor idea, todo esto es controlado en Cuba por El Ministerio de Salud Pública.

Las autoridades acusan a Nina de fabricar drogas, brebajes y brujerías. Además, Philippe cultiva marihuana, esto es algo muy grave en Cuba y las autoridades pueden acusarte de lo que quieran y cuando quieran, y como siempre, las autoridades persiguen a Nina. Tiene que cerrar su empresa. La manera que tiene Contreras, representante de la autoridad, para echar a Nina de Noire es diciéndole: “–Usted se cree que es princesa, ¿no? Pero una negra nunca será princesa, ni aquí ni en la Arabia inaudita”. De nuevo vemos las muestras de racismo que se viven en Cuba.

En la isla siempre estás fuera de la ley. Expuesto a ser señalado, y por tanto, no te dejan prosperar. Nina estudió derecho, pero como ella dice, no le sirvió de nada, aquí las leyes no existen, en este lugar las leyes se inventan y se rompen. Por este y otros motivos es por lo que los cubanos viven asustados. Nina nos cuenta que visita a algunos amigos, pero sus puertas están cerradas. La gente huye de este país, esto mismo es lo que ocurre en la obra *Todos se van*, de nuestra autora Wendy Guerra. A pesar de esta situación, la escritora ha contado en multitud de entrevistas que ella no quiere abandonar Cuba, porque la isla es su familia. Guerra no tiene padres ni hermanos, su país es su familia y tiene que quererla.

Volviendo al argumento de la obra, Philippe ha arruinado su empresa y Nina le pide que se vaya. Philippe ya no era para Nina lo que fue en Francia, y tampoco él supo diferenciar la Cuba del 68 a la Cuba del momento.

Una vez que Nirvana del Risco ha abandonado las montañas y se encuentra nuevamente en su casa de Empedrado con Cuca, toma contacto con un amigo de su madre que pertenece al estado, Aurelio. Éste le dará trabajo en la misma revista que trabajó su madre años atrás: *Cuba Imago*. Pero Nirvana no es bien recibida por sus compañeros, por tanto, Aurelio le da otro cargo a Nirvana: productora del Festival del Nuevo Cine Latinoamericano. Para ello debe entrevistarse con la embajada noruega. Aurelio usa a Nirvana para enternecer a la embajada: una muchacha hermosa, negrita, representando a una niña pobre. El racismo siempre es usado, o bien de manera negativa o bien de manera “positiva”.

En la fiesta que se daba en la embajada, Nirvana del Risco conoció a un joven estadounidense llamado Tom McGuire, este es el último amante de Nina.

Pero Tom representa a Estados Unidos, forma parte de la metáfora entre Cuba y Estados Unidos. Nirvana no debería haber dejado entrar en su vida a Tom, igual que Cuba no debería haber dejado entrar a Estados Unidos, es lo que menos le conviene. Como dice Aurelio: "Cuba está en guerra con esa gente" (Pérez, 2013).

Los jefes de Nina y los de Tom harán lo imposible para parar este romance. En Cuba la política o lo social va unido a los sentimientos, tus relaciones sentimentales están cubiertas de política y de ideario socialista. Y esta vez, Nina estaba con la mitad del corazón en Cuba y con la otra mitad en Estados Unidos. Cuca intenta convencer a Nina de que el americano no le conviene, le cuentan todo el daño que Estados Unidos ha provocado en la isla y en este momento Estados Unidos es Tom: "No hay que olvidarse de nada y mucho menos rendirse ante los encantos de un enemigo con talante de príncipe bueno: el mulato con poder". Una vez más, Tom no era para Nina.

Nina ya se encuentra lo suficientemente atormentada al enterarse de que Tom tiene que marcharse de la isla, para también darse cuenta de que en ocasiones las personas a las que más has querido se convierten en tus peores enemigos, y esto es lo que le pasó a Nirvana con Jorge. Catalina, la abuela de Jorge, se marcha a Miami y le deja a Nina el encargo de visitar a Jorge a la cárcel. Jorge promete a Nina que hará todo lo posible para acusarla de vender droga en su empresa de Escambray si no le ayuda a salir de la cárcel.

Nina al ver hasta dónde podía llegar Jorge decide subir con Tom a Escambray y deshacerse de todo lo que allí había. Para sorpresa de Nina, cuando llega a la empresa se da cuenta de que la puerta había sido forzada, Jorge estaba dentro. Este se abalanzó hacia Nina y comenzó a golpearla mientras gritaba: "—Ne-gra de mier-da. ¿Qué tú te has creído, hija de puta? Mira lo que hago con tu negocito de brujerías." Jorge tiró todas las cremas y tónicos sobre Nina, a la vez que la llamaba: "¡Negra puta!". Mientras todo el campo de hierbabuena, cacao, rosas, marihuana... ardía, Jorge sacó una navaja, y aunque Tom intento quitársela, la navaja atravesó el pecho de Nirvana del Risco dejándola sin aire y sin vida.

El mismo hombre que Nina amó, hoy le quita la vida. La misma navaja con la que Nina pelaba los cocos, hoy le quita la vida. Su cuerpo que era pura libertad, se desvaneció por culpa de los prejuicios, de las prohibiciones y del racismo.

LA RELIGIÓN

Un tema muy destacado y que acompaña al racismo en toda la obra es: la religión.

Nina y su familia son descendientes de los esclavos africanos que llegaron a la isla. Aunque España impuso a Cuba su cultura y su religión católica, los esclavos conservaron su verdadera religión perteneciente de África. Por este motivo, hoy en día la religión característica de todos estos nietos de esclavos son los cultos afrocubanos.

La santería en Cuba está muy extendida y es evidente el sincretismo que existe entre la religión católica traída por los españoles y los cultos africanos. Esta mezcla fue fruto de la prohibición por parte de los españoles a los esclavos negros al no poder adorar a sus dioses (Castellanos, 1988, p. 452). Los esclavos negros adoptaban a sus dioses a su forma y cultura, y no como algo humanizado como lo hace el catolicismo; comenzaron a venerarlos a través de los santos cristianos. Tanto es así, que de esta mezcla algo confusa, santos cristianos y dioses africanos u orishas hicieron que se llegara a una tal confusión que dio origen al sincretismo religioso cubano. Es así como en el rito de la santería, la Virgen de la Caridad del Cobre (patrona de Cuba) es Ochún, la Virgen de las Mercedes es Obatá, la Virgen de Regla es Yemayó. Todos ellos derivados de Olofi, el dios que creó el mundo y dio el poder a los orishas (Calderón, 2002, p. 134).

Cuca practica la santería pero Nina no, ella misma nos dice: "Yo no creo en nada, ni en la paz de los santos sepulcros, pero Cuca Gándara sí". Nirvana es la protagonista de su vida, lo que puede o no puede se lo deja al destino pero no a un babalawo (sante-ro), que según Nina, "lo controla todo llenándote de miedo". Nina es una persona que cree en Dios, pero primero cree en ella misma, y es consciente de que puede dirigir su vida y cambiarla cuando quiera, a diferencia de su abuela. Cuca, es el ejemplo de lo que le pasa a muchos cubanos, muchas de estas personas tiene perdida en la fe en la sociedad y se agarran a caminos del Yoruba y, por tanto, a los babalawo. Esto lo vemos en la madre de Lu, una mujer que padece cáncer y se aferra a la religión.

La religión afrocubana es parte de la vida de estas personas, es su cultura y su tradición. A pesar de que Nina no quiera aferrarse a la religión, ella cree y defiende la cultura de su pueblo. Es más, que los afrocubanos practiquen abiertamente su religión, cultos, que celebren la negritud es síntoma de afrontar el racismo (Rossbach, 2007). La religión afrocubana va unida a la celebración de cultos acompañados de música. Esto lo vemos en la obra cuando muere Almdendrita, se celebra el bembé. El bembé es una fiesta profana de la religión yoruba, es una fiesta de Santo.

Los afrocubanos necesitan sentirse seguros y son los orishas son los que brindan protección a sus "hijos" en los problemas cotidianos. Los fieles, como respuesta a

las ayudas de los orishas, reciben ofrendas, sacrificios, alimentación y devoción. Uno de los santos que más admiración y más devoción tiene es San Lázaro, Cuca quiere ir al santuario de San Lázaro para pedirle por su salud. Los devotos hacen largas peregrinaciones, que implican grandes sacrificios físicos, y terminan en el santuario de San Lázaro, en la localidad de El Rincón. Es muy curioso porque la iglesia donde se encuentra San Lázaro es una iglesia católica, lo que ocurre es que los afrocubanos acuden adorando a la figura de San Lázaro tomándolo como de su religión, es ese sincretismo del que hablábamos (Calderón, 2002, p. 136). Los santos que están representados en forma de estatuas, como es San Lázaro, reciben flores, agua, velas como ofrendas; a los orishas se les brinda, además, sangre de animales sagrados (Rossbach, 2007, p. 130).

En Cuba los seguidores de la religión afrocubana crean altares en sus propias casas. Cuca tiene una habitación donde tiene todos sus santos: los santos de su hija, los santos de almendrita y los santos que heredó de sus antepasados. Esta fe en los santos es reforzada por las recetas propias de la santería, a lo largo de toda la obra vemos como se le ofrece a Nina recetas para todo: receta para aclarar la piel, para endulzar a una persona, receta para abortar, para atraer un ángel de la guardia, para destruir al enemigo, para sacar a una persona de un lugar, para enfermar a una persona, para matar...

LA MÚSICA

El tratamiento de la música en la obra es significativo desde sus primeras páginas. Wendy Guerra utiliza un lenguaje musical que conecta con el seis por ocho de los tambores afrocubanos para tratar el racismo, las vivencias y los sentimientos de Nina.

La música afrocubana, al igual que la religión, ha sido fruto de las aportaciones culturales de los negros esclavos procedentes de África (William, 2006, pp. 1-6). El gran aporte de los cubanos a Occidente ha sido la música, que sigue aportando la armonía, el ritmo, la gracia, etc., a pesar de las vicisitudes políticas por las que ha atravesado Cuba. La música es parte de la vida de los cubanos y por tanto está en todos los aspectos de esta.

Encontramos en la obra instrumentos como el güiro tocado por Almendrita y bailes de origen cubano como el danzón o el son. El son es la música popular cubana por antonomasia (Castellanos & Castellanos, 1988, p. 329). La música está integrada en la vida de la gente de una manera masiva. La literatura que se escribe en Cuba es musical. La música es cultura en la mente de los cubanos.

Nina nos cuenta que su abuela siempre ha tocado el tambor madre, su madre tocaba el Itóle (el mediano), y ella ahora toca el Okónkolo (el pequeño). En uno de los capítulos nos dice que hace sonar el cuero de chivo y esto le provoca felicidad: *“Me gusta porque viene de África, porque el ritmo es mi don, o tal vez porque ha sido un instrumento prohibido a las mujeres por siglos, y lo prohibido es obligatorio para mí.”* Vemos como la música invade su vida, pero como la mujer ha estado discriminada hasta en la música.

La cultura cubana une la música a la religión. En los países europeos, en el caso de los entierros y velatorios, no es habitual hacer una fiesta, es más, suele ser un día serio y triste, en cambio, la cultura afrocubana despide a sus seres queridos con un bembé en el que la música suena y los güeros tocan para cada deidad y orisha.

LA MUERTE

La muerte ha sido algo que siempre ha marcado la vida de Nina. Desde el principio de la obra apreciamos la muerte con su aborto, hasta que llegamos al final con su propia muerte. Es como si la muerte se hubiese apropiado de ella desde el principio hasta el final.

Nina de una manera o de otra pierde a todos sus seres queridos. Su madre se suicidó y la amante de su madre, Marie, falleció también. Nina viaja a Francia para depositar las cenizas de Marie, pero allí nuevamente se encuentra la muerte: Aída tiene un accidente de tráfico. Nina y Lu se limpian de la muerte en Francia (*“Nos pasábamos huevo y carne sobre la piel para limpiarnos de la muerte y el dolor”*), pero aun así, no se iban a alejar de ella tan fácilmente. La muerte le da la bienvenida en su propia casa (*“Recibimiento y despedida. Batá y dolor. Así soy yo”*), Almendrita había fallecido. Pero aquí vemos otra visión de la muerte: todos en el funeral cantan, tocan el güero, bailan al son de la música, y la sienten. Todos los presentes llevan su iddé en la mano, que es símbolo de fe (De la Fuente, 2007, pp. 265-276).

Después de Almendrita es la madre de Lu, Claire, la que muere. Lu se compara con Nina porque ambas se han quedado sin madre, pero Nina la rectifica: *“–Lo mío fue distinto, ella me traicionó y se me fue por las malas. Pero Claire no, tu madre luchó y estuvo ahí hasta el final. Despídela como merece, con alegría”*.

Cuca llega un momento en el que no muere, pero la muerte la llama. Es otro tipo de fallecimiento, en muchos casos sucede que hay personas cansadas de vivir, y esto es lo que le ocurre a Cuca. Una mujer anciana que ha superado la muerte de una hija y la de Almendrita, y ha cuidado de su nieta hasta que su fuerza se lo ha permitido: *“–Pues que me toque ya, que yo cumplí con la difunta y contigo. Mija, miro pa´lante*

y no veo más na. Ya yo tengo más gente de aquel lado. Déjame coger el camino, tu madre me está llamando...”.

Finalmente, la muerte sorprende a quien tantas veces ha sufrido la pérdida, a Nina. Quizá el final de esta obra no sea tan extraño, una chica que ha recorrido un camino lleno de piedras y obstáculos, y ha ido dejando a todos los que la acompañaban en el camino, ¿Qué más espera de la vida?

Y esto es lo que Nina experimenta cuando muere:

¿Es ya ésta mi muerte? ¿Hace cuantos años no me reía con mi madre? ¿Hace cuánto no reía? Vuelvo, me acurruco, regreso a ser un pedazo de ella. Regreso al huevo, al origen del sagrado río materno que transcurre y fluye por siempre. Ahora somos una misma criatura en otro plano, y sin embargo se atreven a llamar a esto la Muerte.

CONCLUSIÓN

Desde que comenzamos haciendo un análisis de la mujer cubana a través de las diferentes etapas que ha atravesado Cuba, hemos ido apreciando que ha experimentado un significativo progreso. La mujer fue relegada al ámbito de lo doméstico durante un largo periodo de tiempo, pero con el triunfo de la revolución se fue involucrando poco a poco en el sesgo educativo, social y de compromiso. Por ello, lograron el derecho a la educación, tanto elemental como universitaria. Fue a partir de este momento cuando la mujer cubana comenzó a ocupar cargos importantes en todos los ámbitos de la sociedad: aparecieron mujeres en la política, en el ministerio de defensa, en las instituciones académicas, en la sanidad, en el mundo del deporte, etc.

Toda esta lucha constante ha dado su fruto y ha llegado hasta nuestros días. En la actualidad, la mujer cubana tiene un hueco en la educación y en la sociedad, lo podemos ver en nuestra autora, Wendy Guerra. Pero como hemos expuesto en el segundo epígrafe, a pesar de que se ha evolucionado, la mujer cubana sigue encontrando numerosas trabas para realizarse en la vida social, cultural y educativa. Guerra, igual que su madre, se ha formado como escritora en Cuba, pero paradójicamente, su país no le permite publicar. El gobierno lo controla todo, de manera que es él quien decide quién tiene derecho a recibir educación y qué tipo de educación, esto se acentúa si eres negro o negra.

Esta situación la ha querido trasladar la autora a su obra. Además de los temas estudiados a lo largo del análisis, Guerra nos presenta la situación de una chica negra que ha sido criada por mujeres; las cuales han sufrido una situación de mar-

ginación tanto a nivel racial, como social, cultural y educativo. La protagonista de la obra, Nirvana del Risco, ha estudiado derecho en la universidad, pero su formación académica no le permite ascender en la sociedad, ni progresar, ni vivir en libertad. La educación de estas mujeres está por debajo del color de su piel o de su situación socio-cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- (2013). Wendy Guerra explora el tema del racismo en su novela *Negra*, *Diario de Cuba*, 4, 11.
- (2014). Escritora cubana que vive en la isla quiere que sus libros se publiquen allí *Martí*, 27 de octubre, 6
- (2014). Racismo, producto de siglos de esclavitud: Wendy Guerra, *El Universal*, 12 de mayo, 8.
- Atkins, M. (2015). *Wendy Guerra, la novela*. La Habana: Lahabana.com.
- Calderón Infante, C. (2002). *Cuba Hermana, la lucha de la mujer*. Cádiz: Molloy.
- Castellanos, J., Castellanos, I. (1988). *Cultura afrocubana*. Miami: Universal.
- De la Fuente, A. (2007). La cultura afrocubana: investigaciones recientes, *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 7, 44.
- Guerra, W. (2013). *Negra*. Barcelona: Anagrama.
- Paz Avendaño, R. (2014). *Negra*, una novela que cuestiona el racismo y utopía socialista, *Crónica*, 17 de mayo.
- Pérez, M. (2013, 17 Diciembre, 2017). Wendy Guerra aborda el racismo "sin tópicos ni arquetipos". *La Vanguardia*, 17 de diciembre.
- Rosbach de Olmos, L. (2007). De Cuba al Caribe y al mundo: La santería afrocubana como religión entre patrimonio nacional(ista) y transnacionalización, *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 7.
- Séjourné, L. (1980). *La mujer cubana el que hacer de la historia*. México: Siglo XXI.
- William, D. y Megenney, W. (2006). *La música afrocubana: Orígenes y etimologías*. Riverside: Universidad de California.

ALTERNATIVAS TECNOLÓGICAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PANAMEÑA

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING COMMUNICATION OF
HEARING IMPAIRMENT IN THE HIGHER EDUCATION IN PANAMA

Lineth Alain
Rafael Vejarano

Universidad Tecnológica De Panamá

Proceso editorial

Recibido: 29/11/2016

Aceptado: 05/12/2016

Publicado: 20/12/2016

Contacto

Lineth Alain

Rafael Vejarano

Universidad Tecnológica De Panamá

lineth.alain@utp.ac.pa

rafael.vejarano@utp.ac.pa

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Alain, L. y Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 219-235.

ALTERNATIVAS TECNOLÓGICAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PANAMEÑA

RESUMEN

Para poder dialogar y comunicarse es necesario algo que siempre se da por supuesto: el don de escuchar. La falta del sentido de audición afecta el desarrollo intelectual y el emocional del ser humano que la padece, ya que imposibilita se realice el intercambio de conocimientos, pensamiento e ideas que permitan el crecimiento y desarrollo de la persona. Este artículo surge debido al interés de proporcionar alternativas tecnológicas que puedan ser consideradas para mejorar la comunicación entre las personas con discapacidad auditivas (DA) y las oyentes en las aulas de clases a un nivel de educación superior en la República de Panamá. Se realizó una revisión minuciosa a distintas fuentes primarias y secundarias que deja de manifiesto la problemática de comunicación a la que enfrentan este grupo de personas. Se presenta información de la situación de la discapacidad auditiva, leyes, organismos, su realidad con el sistema educativo superior panameño y para finalizar se ofrece información de algunas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) que servirán de apoyo para mejorar la comunicación en el aula de clases a nivel superior entre las personas oyentes y las personas sordas.

Palabras clave: Discapacidad Auditiva; Comunicación; Sordo; Hipoacusia; Tecnología.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING COMMUNICATION OF HEARING IMPAIRMENT IN THE HIGHER EDUCATION IN PANAMA

ABSTRACT

The ability to communicate, specifically the gift of hearing, is a necessity often taken for granted. A lack of sense of hearing affects the intellectual and emotional development of the human being who suffers from it. It prevents the fluid exchange of knowledge, thoughts and ideas that allow personal growth and development. This article emerges due to an interest in providing assistive technologies that can be considered to improve communication among hearing impaired and normal hearing listeners in the class-room of a higher education level in the Republic of Panama. Information has been compiled from various primary and secondary sources highlighting the communication problem facing this group of disabled people. Information about the situation of hearing impairment, laws, organizations, the reality with the higher education system, and finally, we will talk about Information and Communication Technologies (TICs) that will work as technology support in order to improve communication in the classroom in higher education among normal-hearing and deaf people.

Keywords: Hearing Impairment; Communication; Deaf; Hearing Loss; Technology

INTRODUCCIÓN

La comunicación es fundamental para garantizar el desarrollo del ser humano en lo cognitivo, lingüístico y social. Generalmente ésta se realiza mediante el lenguaje oral, a través del cual son emitidas las señales sonoras que ingresan por el canal auditivo y llegan al cerebro para ser procesadas. Cuando este proceso no se produce, se crea una barrera que impide la comunicación entre personas oyentes y personas con discapacidad auditiva, ya sean sordos o hipoacusias, y es por esto que la población sorda se enfrenta al problema de relacionarse y compartir, ya que conviven en una sociedad conformada mayoritariamente por personas oyentes, enfrentándose a situaciones que se convierten en obstáculos para su desarrollo social, personal y profesional.

Tal como lo define Pascuali (2007, p. 20), la "comunicación es la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre". Así pues, el lenguaje desempeña un papel trascendental en el desarrollo de la personalidad debido a que permite inhibir y controlar nuestras acciones, manifestar sentimientos, poner nombre a nuestra realidad, tomar conciencia de uno mismo e interactuar con otras personas. El lenguaje permite la comunicación y por ende, la transmisión de los saberes y conocimientos, permitiendo así una integración en un grupo social. Sin embargo, la comunicación entre el oyente y las personas con discapacidad auditiva se reduce, debido a la falta de un código común entre los mismos. En términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad esta señala que los países signatarios deben "asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social" (Organización de Naciones Unidas, 2006, p.21). El respeto por una comunicación diferente en los lenguajes, modos y medios garantiza además mayor sentido de pertenencia a los grupos de los que forman parte, les otorga seguridad e independencia.

Según información censal en 18 países, resumido por la CEPAL en su informe Panorama social de América Latina 2012, en la población de la región prevalecen las limitaciones visuales y de movilidad, seguidas por las deficiencias de la audición y el habla en América Latina y las dificultades relacionadas con las funciones mentales y la destreza en el Caribe.

En la práctica, Panamá ha creado las instituciones y las leyes, sin embargo, la población con discapacidad auditiva aún sufre problemas de integración social, y en las aulas de clase en donde ahora las personas con discapacidad auditiva forman parte de aulas regulares mayormente pobladas con oyentes. Las aulas no están adecuadas y los docentes no están preparados para enfrentar una adecuación de sus contenidos. Es así como la tecnología viene a ser herramienta que permitirá mejorar la experiencia de aprendizaje del discapacitado auditivo, aunando al esfuerzo mancomunado de docentes e instituciones.

En este artículo se presenta información sobre la situación de la discapacidad auditiva en Panamá, las diferentes instituciones que realizan esfuerzos para lograr la integración de esta población, para luego abordar los problemas y presentar diferentes alternativas de las TICs que permitan a la persona con discapacidad auditiva mejorar la comunicación y, por ende, lograr la integración en el aula y en la sociedad. Finalmente, se presentan las conclusiones de este estudio.

CONCEPTOS GENERALES DE DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad ha sufrido cambios a lo largo de la historia, abandonando definiciones que miraban a la persona con discapacidad como un ser dependiente y necesitado, a un nuevo enfoque, que observa a la persona con discapacidad como un individuo con habilidades, recursos y potencialidades. Así pues, se define como una restricción o impedimento en la capacidad de realizar una actividad (Sierra, 2012), como una deficiencia permanente o temporal que limita a una persona (OEA, 1999) y que es un concepto evolutivo producto de la interrelación de las personas donde existen barreras actitudinales y del mismo entorno social (Organización de Naciones Unidas, 2006, p.21).

En el caso muy particular de este artículo, se considera relevante dejar claro que cuando se habla de discapacidad auditiva se utiliza como un estigma genérico para referirse a cualquier disminución (hipoacusia) o pérdida (sordera) del funcionamiento del sistema auditivo (Gallego Ortega & Gómez Pérez, 2015). De este modo, la discapacidad hoy en día no se observa como una inhabilidad, sino más bien como una diferencia que requiere de adecuaciones a fin de atender las necesidades especiales de los individuos que las padecen.

SITUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN PANAMÁ

La primera encuesta de discapacidad nacional (PENDIS) se desarrolló en el año 2006. Este informe registra una población con discapacidad auditiva en nuestro país

con un total 20,711 personas que oscilan entre 0 meses hasta 80 años y más, representando así un 0,06% de la población total: 3,260,645 del país, y el 5,6% del total de personas con alguna discapacidad en Panamá. Es importante señalar que el PENDIS es la única encuesta sobre el tema de la discapacidad que se ha realizado en Panamá. Lamentablemente no existen datos recientes con los que comparar cómo ha evolucionado la situación del discapacitado en Panamá, por tal motivo nos encontramos utilizando datos que realmente pueden no estar reflejando la realidad estadística de discapacitados en Panamá, ni de su situación social en general. Es responsabilidad del gobierno en conjunto con la Secretaria Nacional de Discapacidad (SENADIS), el cual representa a los discapacitados y sus familiares, realizar un nuevo estudio que nos permita contar con información actualizada, lo cual es relevante para los programas gubernamentales, internacionales e investigaciones que se realizan en este tema.

Otras fuentes como la proporcionada por el Sistema de Indicadores con Enfoque de Género en Panamá, señalan que existe un total de 15,191 personas sordas en Panamá, mientras que el estudio sobre el Perfil Sociolingüístico de los Sordos en Panamá (Parks, Williams, & Parks, 2014) calcula que la población de sordos es aproximadamente del 5% de la población total del país al tiempo del cálculo, llegando a una cifra aproximada de población de sordos de 159,456. Este mismo informe señala que de la población sorda que utiliza el lenguaje de señas está entre el 0,1% y el 0,5% de la población general; en total, entre 3.000 y 16.000 sordos se calcula en el estudio y hace referencia que la población de sordos que utiliza lengua de señas es de 6.000.

Leyes y Organizaciones que velan por los derechos de los discapacitados en Panamá

La Constitución de la República de Panamá de 1972, norma fundamental y de supremacía en el estado panameño, en el acto de reforma núm. 1 del 27 de julio de 2004, incluye la palabra "discapacidad" dentro del artículo 19 y prohíbe en nuestro país la discriminación por razones de raza, nacimiento, clase social, sexo, religión, ideas políticas y con la reforma la discapacidad.

A partir de este momento se inician los esfuerzos por garantizar la no discriminación de las personas con discapacidad. Con la ley 42 del 27 de agosto de 1999 se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Es así como a partir de la fecha se promulgan los siguientes decretos que benefician a las personas con discapacidad, presentando aquí únicamente los que tienen que ver con la discapacidad auditiva:

- Ley No. 1 de 28 de enero de 1992, por la cual se protege a las personas discapacitadas auditivas y se reconoce la lengua de señas como lenguaje natural de las personas sordas, se modifican los artículos 19 y 20 de la ley nº53 de 30 de noviembre de 1951.
- Constitución Nacional de la República de Panamá, Título III, Capítulo 5º, Artículo 91 de Educación gaceta oficial 25176 del 15 de noviembre del 2004 establece "todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de su hijos".
- Ley 25 del 10 de julio de 2007, por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptados en Nueva York por la asamblea de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 (Gaceta, 2007) .

Panamá cuenta con las siguientes secretarías, así como organismos e instituciones que apoyan a las personas con discapacidad, incluyendo la discapacidad auditiva:

- El Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE).
- Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS).
- Consejo Nacional Consultivo de Discapacidad (CONADI).
- La Asociación de Sordos de Panamá, bajo el auspicio del IPHE.
- La Asociación Nacional para la Promoción de los Servicios de Interpretación para Sordos en la República de Panamá, (ANPROSIS-REPA).
- Fundación Oír es Vivir.

Realidad de las personas con discapacidad auditiva en Panamá

Como ya se ha mencionado, este grupo poblacional se enfrenta a diversas situaciones propiciadas por la falta del uso de un lenguaje de comunicación dentro de la sociedad, limitándole a la hora de interactuar y socializar, enfrentándose a dificultades como:

- Uso de la Lengua de Señas Panameñas (LSP), la Ley No. 1 de 1992 específicamente reconoció la lengua de señas como un lenguaje natural de los profundamente sordos en Panamá. Según los registros del Panamá-deaf Atlas, el lenguaje de señas panameño es utilizado por aproximadamente 6,000 personas que conocen el lenguaje de señas y que no necesariamente son sordos, por lo tanto, se estima que en nuestro país de una población de 3,260,645 habitantes, solo el 0,18%, o sea, menos del 1%, conoce el lenguaje de señas panameñas, lenguaje de comunicación de los sordos en Panamá.

- Los padres con hijos sordos son los que conviven en el día a día, pero manifiestan que se comunican con códigos propios desarrollados dentro del seno familiar ya que no conocen la lengua de señas, y estos códigos no les permiten a sus hijos comunicarse con otras personas sordas de la sociedad en general.
- Se presenta la situación de las regiones urbanas en donde se usa la lengua de señas, sin embargo, las personas sordas panameñas indican que aprenden el lenguaje de señas a través de sus amigos sordos, antes que en casa o en las escuelas, y éstas son para oyentes pues no cuentan con intérpretes y los maestros no utilizan la lengua de señas.
- Para los alumnos sordos es difícil estudiar en Centros de Educación superior porque éstos carecen de intérpretes y los profesores no usan el lenguaje de señas al dictar sus clases.
- La mayoría de las personas que trabajan en los servicios públicos de educación, salud, policía, bomberos, desconoce el lenguaje de señas, dejando a la persona sorda totalmente incomunicada en situaciones delicadas. Ante esta situación, la SENADIS y el IPHE han realizado cursos de enseñanza de lengua de señas dependientes de las siguientes instituciones y organizaciones: Secretaria Nacional de la Niñez y la Familia (SENNIAF), Municipio Changuinola, Autoridad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (AMPYME), Caja del Seguir Social (CSS), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Policía Nacional, Instituto Panameño Autónomo Cooperativo (IPACOOOP), Registro Civil, Migración, Instituto Nacional de la Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH), Aduana, CONADES, Lotería Nacional de Beneficencia, Asociación de Personas con Discapacidad Auditiva, Iglesia Adventista, Instituto de Investigaciones Agropecuarias de Panamá (IDIAP), estudiantes de Trabajo Social y diversos miembros de la Sociedad Civil de esta región del país, Caja de ahorro (Secretaría Nacional de Discapacidad, 2016).
- La Asociación de Sordos de Panamá (ANSPA), a través de la Asociación de Servicios de Intérpretes, está trabajando para estandarizar el lenguaje de señas estadounidense (ASL) en Panamá, pero el colectivo de personas sordas no está de acuerdo con esto.

Como parte de los programas y políticas establecidas en el Ministerio de Educación se impulsó la política de atención a las Necesidades Educativas Especiales en los centros educativos del país, con el tema Educación Inclusiva desde año 2007, donde las personas con discapacidad se encuentran inmersos con niños “normales”. En estos centros educativos desde el nivel de Pre-Escolar, Básico General y Media se cuenta con funcionarios docentes en Educación Especial para apoyar a los niños con discapacidad auditiva, sin embargo, no es este el caso de la Educación Superior Estatal, donde se carece de intérpretes en las aulas cuando se imparten clases, los docentes no emplean el lenguaje de señas; por lo tanto, la comunicación que se da entre el docente y el estudiante es muy limitada, partiendo del hecho que la comu-

nicación auditiva solo es posible si se desarrolla en una lengua a las que todos los alumnos tengan acceso.

Según los datos obtenidos del departamento de Estadísticas del IPHE se puede apreciar la cantidad a nivel nacional por año de estudiantes que son atendidos y la cantidad que culminan el programa de educación media. Para cada año comprendido entre el 2011 al 2013 y 2015 se mantiene un porcentaje que se encuentra en el rango de 5,08% al 6,60% dejando de manifiesto una tendencia que no incrementa la titulación en la educación media.

Tabla 1. Estudiantes Atendidos con Discapacidad Auditiva, por Año Lectivo, según Provincia

Provincia	Año Lectivo				
	2011	2012	2013	2014	2015
Total	682	673	602	604	532
Bocas del Toro	14	23	20	17	14
Coclé	52	59	58	61	58
Colón	55	49	45	41	35
Chiriquí	104	89	66	74	53
Darién	15	20	16	14	11
Herrera	36	33	34	30	33
Los Santos	9	14	8	8	7
Panamá	353	346	318	314	213
Panamá Oeste	-	-	-	-	68
Veraguas	40	35	33	40	35
Comarca Guna Yala	1	1	1	1	1
Comarca Emberá	-	-	-	2	2
Comarca Ngobe-Buglé	3	4	3	2	2
Fuente: Departamento de Estadística IPHE, 2016.					

En la Tabla No. 1 se presentan las estadísticas de los estudiantes Atendidos por el IPHE con discapacidad auditiva en escuelas estatales a nivel nacional, considerando todos los niveles pre-escolar, básico general y media.

Tabla 2. Estudiante Egresados con Discapacidad Auditiva, por Año Lectivo, según Provincia

Periodo: 2011-2015					
Provincia	Año Lectivo				
	2011	2012	2013	2014	2015
Total	45	40	38	23	27
Bocas del Toro	-	1	-	1	-
Coclé	1	4	2	2	5
Colón	4	1	1	1	4
Chiriquí	6	7	2	1	-
Darién	1	-	1	-	1
Herrera	1	1	-	-	2
Los Santos	-	2	-	2	-
Panamá	26	20	29	13	10
Panamá Oeste	-	-	-	-	5
Veraguas	6	4	3	3	-

Fuente: Departamento de Estadística IPHE, 2016.

La Tabla No 2 presenta los registros de los estudiantes con discapacidad auditiva egresados de las escuelas estatales a nivel nacional, considerando todos los niveles pre-escolar, básico general y media.



Figura 1. Estudiantes con Discapacidad Auditiva atendidos en las escuelas estatales hasta nivel de media y egresados según provincias 2011-2015

De los 3,093 estudiantes con discapacidad auditiva atendidos en la escuela de sordos y en las escuelas estatales inclusivas desde el 2011 al 2015 se tiene un total de egresados de 173 lo que representa un 5,59% que ha culminado estudios. Generalmente los estudiantes sordos ingresan desde los 5 años al pre-escolar y culminan a los 19 años, aproximadamente. En este rango de edades encontramos que existen un total de 4,150 personas con discapacidad auditiva (Ministerio de Economía y Finanzas, 2006) representando entonces que de ese total solo 4,16% culmina estudios de media.

Situación en la Educación Superior en Panamá

Las universidades públicas en la República de Panamá, como la Universidad de Panamá (UP), Universidad Tecnológica (UTP) y Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), han establecido Direcciones para garantizar la atención de las personas con discapacidad. En la UTP está la Dirección de Inclusión, en la UP la Oficina de Equiparación de Oportunidades; estas direcciones desarrollan seminarios dirigidos a los docentes a fin de que éstos puedan adecuar sus contenidos, establecer estrategias y utilizar adecuadamente la tecnología a fin de brindar una educación de calidad al estudiante con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad deben informar a la dirección de admisiones de su universidad su situación, de forma tal que pueda ser atendido. Estos estudiantes pueden incluso solicitar asistencia, a la hora de presentar la prueba de ingreso, apoyo con tutorías durante el semestre regular, apoyos técnicos, económicos y académicos que requieran. En la UTP, la Dirección de Inclusión tienen registros que al 2015 existen matriculados en la Sede Central 5 estudiantes con discapacidad auditiva en las facultades de Ingeniería, Civil, Industrial y Sistemas Computacionales.

Un aspecto que es importante señalar es que en las UP y la UTP no hay intérpretes en las aulas de clases y que los docentes, así como el resto del estudiantado, desconocen en su gran mayoría el lenguaje de señas, limitando de esta forma la interacción y convivencia de los estudiantes sordos y, por ende, con desventaja inminente a la hora de producirse el aprendizaje. Este hecho deja de manifiesto que el proceso de inclusión en su totalidad, como lo contempla la normativa legal, no se está cumpliendo ya que no se están proporcionando los recursos que requieren las personas con discapacidad auditiva. A fin de contribuir con este proceso de inclusión y mejoramiento de la calidad del aprendizaje de personas con discapacidad auditiva, se hace necesario el uso de ayudas tecnológicas. Las universidades deben considerar en su presupuesto los recursos y equipos tecnológicos especializados que requieran los estudiantes con discapacidad, en este caso para los de discapacidad auditiva. Se presentan, a continuación, ayudas tecnológicas que pueden ser consideradas

en nuestras universidades principalmente con alternativas que permitirán mejorar la comunicación entre los docentes, estudiantes y personas sordas e hipoacúsicas dentro del aula.

Las ayudas tecnológicas

El concepto de Ayuda Tecnológica (AT) ha sido frecuentemente vinculado con el concepto de herramienta. Para un mejor entendimiento, la norma ISO 999:2011 (Assistive products for persons with disability) establece una clasificación de productos desarrollados especialmente o disponibles generalmente, para personas con discapacidad y define el termino AT como "aquellos productos, instrumentos, equipos o sistemas técnicos fabricados expresamente para ser utilizados por personas con discapacidad y/o mayores; disponibles en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar una diversidad" (WHO, 2007, p.191).

La gama de productos existentes en el mercado es muy variada, por lo que resulta un poco difícil una clasificación única. La Figura 2 muestra una clasificación que divide estos dispositivos en tres grandes grupos (Joaquín , Joaquín, & María. E., 2004).



Figura 2. Clasificación de ayuda tecnológica según su naturaleza

Algunas herramientas disponibles en el mercado son:

- Sistemas de amplificación personal (ayuda auditiva, PocketTalker Pro, etc.)
- Sistemas de escucha asistida
- Auriculares inalámbricos para mejorar el escuchar TV
- Ayuda de uso diario que utilizan señales visuales o táctiles en lugar de audibles (relojes de alarmas que vibran, alarmas de humo, timbres de puerta con señal lumínica intermitente, etc.)
- Dispositivos de mensajería instantánea (usados por TTY portables)
- Teléfonos con amplificadores de sonido
- Teléfonos textuales (TTYs), Voice carryover and Hearing carryover
- Sistema de voz a texto (iCommunicator).

Sistemas de amplificación FM vs auricular tradicional

Un auricular para personas sordas es una tecnología que utiliza frecuencias de radio en FM para transmitir señales de audio directamente al oído de la persona. Sin embargo, estos dispositivos no solo captan la voz, pueden captar incluso, el ruido existente en una habitación, como por ejemplo un salón de clases, convirtiendo el sonido en un ruido muy molesto para la persona. Por otro lado, un amplificador FM representa una mejor solución. Un micrófono inalámbrico se coloca cerca de la boca de la persona que habla, por ejemplo el profesor, o cerca a la fuente de audio, por ejemplo el televisor, y la señal acústica es transmitida directamente al dispositivo de audio en el oído de la persona. Este dispositivo es de gran ayuda ante profesores que no proyectan muy bien su voz o se mueven mucho por el salón de clases, lo que reduce el nivel de su voz para ser captado por el auricular de la persona (Northern, s.f.).

Subtitulación

El desarrollo de nuevos algoritmos de reconocimiento del habla, han permitido incorporar en plataforma como YouTube y Google Video un sistema automático de generación de texto. En YouTube, por ejemplo, miles de millones de personas miran seis mil millones de horas de video cada mes. Mejorar la accesibilidad a estos videos para los que no tienen audición y para fines de búsqueda e indexación es una excelente aplicación del reconocimiento automático de voz (Rabiner, 1998). Los subtítulos en videos son esenciales para personas con discapacidad auditiva pero también son útiles para cualquier otra persona. Hay dos categorías para los subtítulos: abiertos y cerrados. Los subtítulos abiertos ya están embebidos en el video y no

se pueden modificar, los cerrados dan la posibilidad al usuario de mostrar u ocultar los títulos. El decodificador determina la forma en que se muestran los subtítulos cerrados; por lo general, aparecen como texto blanco sobre fondo negro hacia la parte inferior de la pantalla (Anna Cavender, 2008). YouTube posee: "texto automático" y "sincronización automática". El texto automático es generado por medio de sistemas con tecnología de reconocimiento del habla, mientras que la sincronización automática se realiza por medio del algoritmo speech-to-text. En ocasiones, el texto automático puede no ser muy bueno, debido a la pronunciación, acento, dialectos o ruido de fondo, pero es una alternativa por el momento, que es mucho mejor que tener nada. Por otro lado, la sincronización automática le permite al dueño del video escribir el texto sin preocuparse de la sincronización con el habla, Google se encarga de generar los tiempos en los que debe mostrarse el texto en el video.

Servicio Svisual de video interpretación de personas sordas para información presencial

Un servicio de atención al cliente innovador e inclusivo es SVisual de España. SVisual es un sistema de video interpretación gratuito para personas sordas en puntos presenciales de información al cliente. La persona sorda es atendida en la Lengua de Signos Española (LSE) gracias a una llamada de video al centro de video interpretación de SVisual. La persona que brinda la información se comunica con un intérprete de lenguaje de señas por medio de una video llamada, el intérprete traduce en lenguaje de señas a la persona sorda y viceversa. Este servicio es ofrecido por la Fundación CNSE para la supresión de barreras de comunicación para conseguir que los puntos de atención presencial al cliente sean accesibles para personas sordas (SVisual, s.f.). Este tipo de servicio sería ideal en entornos educativos incluyentes, donde las personas con discapacidad auditiva conviven con oyentes en el salón de clases. Sin embargo, como el número de personas sordas suele ser muy pequeño, el costo puede ser elevado para algunas instituciones educativas.

Pizarra Digital

La pizarra digital consiste en un computador conectado a un proyector multimedia, desde el que se puede controlar la computadora, hacer anotaciones, guardarlas, imprimirlas, haciendo uso de bolígrafos que hacen las veces de puntero o directamente con el dedo sobre una superficie capaz de detectar el movimiento en una determinada posición, con otro dispositivo como si se tratara de un ratón. Muchas de ellas adaptan ayudas técnicas para personas con discapacidad. Y es en este punto

donde la Pizarra Digital cobra especial importancia, ya que es un recurso que contribuye con gran cantidad de información visual y auditiva, lo cual beneficia tanto el trabajo con el alumnado con discapacidad auditiva como con el alumnado oyente.

Tecnologías de reconocimiento de voz en tiempo real

Las tecnologías de reconocimiento de voz son una promesa de ayuda a las personas con alguna deficiencia auditiva, la cual puede ser utilizada en tiempo real para generar en texto el habla del profesor en el aula de clases. Para un mejor funcionamiento, el profesor tendrá que crear un registro de voz, el cual ayudará al software a reconocer su voz más efectivamente. Durante la clase, el profesor portará un micrófono con audífonos que convertirá su voz en texto en tiempo real, utilizando un software especial. Una vez convertido a texto, éste podrá ser proyectado en una pantalla dentro del salón de clase, o accesible por medio de una aplicación en el teléfono móvil o tableta del alumno. Esta tecnología en tiempo real se encuentra aún en desarrollo, pero es una solución prometedora para los próximos años (Lasecki, 2012).

Reconocimiento del lenguaje de señas asistido por computadora

El reconocimiento de gestos y lenguaje de seña es un reto para los investigadores en el campo de visión por computadora. Gracias al desarrollo de la tecnología de sensores, nuevas oportunidades se abren en esta área. La mayoría de los enfoques para el reconocimiento del lenguaje de señas pueden dividirse en dos grupos (Kuznetsova, Leal-Taixe, & Rosenhahn, 2013):

- Se ejecuta una estimación de la pose del individuo observado y se utilizan los parámetros de la postura para determinar un gesto;
- El reconocimiento de los gestos se realiza directamente en los datos de imagen sin procesar o en las características de la imagen.

Algunos problemas que enfrenta el reconocimiento de gestos y señas por visión de computadora es el número de señas o gestos a interpretar, la semejanza entre algunas señas, la variación en la apariencia de la seña dependiendo del punto de vista de la cámara que la observa, tienden a ser problemas al momento de interpretar. Ciertos investigadores utilizan el modelo denominado Hidden Markov Model (HMMs), especialmente conocido por su aplicación en el reconocimiento de patrones temporales como el habla, la escritura a mano y el reconocimiento de gestos. Este modelo considera cuatro parámetros en un gesto: postura, posición, orientación y

movimiento; ya ha sido experimentado en el lenguaje de señas Americano (Starner & Pentland, 1998) y de Taiwán (Liang & Ouhyoung, 1998).

CONCLUSIONES

Las personas sordas desarrollan la Lengua de Señas como consecuencia de la relación diaria entre esta población, en respuesta a su condición de personas con limitación auditiva, por lo cual sus canales de emisión son corporales y espaciales y los de recepción visuales. A pesar que existen leyes establecidas en la Constitución de la República de Panamá e instituciones que deben velar por el cumplimiento de las mismas, es necesario que las leyes se cumplan y que principalmente en el sector educativo se flexibilice el currículum a las personas con discapacidad auditiva y se destinen los recursos necesarios que les permitan poder comunicarse con sus compañeros y profesor oyente. Es un compromiso de todos los países ratificantes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el recopilar información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que admita formular y aplicar políticas que permitan la puesta en marcha de programas especiales gubernamentales e internacionales que favorezcan a las poblaciones con algún tipo de discapacidad.

La discapacidad auditiva supone una limitación sensorial que da como resultado distintas barreras de comunicación. Se ha de subrayar que, actualmente, el uso de la tecnología supone una herramienta de gran importancia en cuanto a la eliminación de barreras. Las TICs vienen entonces a jugar un papel de asistencia, permitiendo a las personas con discapacidad auditiva incorporarse más fácilmente a un mundo rodeado de sonidos. La tecnología que le permita al sordo unir el lenguaje de señas a su medio de comunicación con las personas oyentes le permitirá desarrollar su individualidad e independencia, para así lograr formar su propia identidad, su nivel de autoestima y su autoconcepto.

En cuanto al uso de tecnología se recomienda formas que garanticen la interactividad, desarrollando estrategias encaminadas a resolver problemas de cualquier tipo relacionados con los contenidos a desarrollar en el aula de clases.

Con relación a la educación superior en Panamá, la actualización de los profesores universitarios en torno al tema de atención a la diversidad y adecuaciones curriculares, como respuesta a las necesidades educativas especiales, es de suma importancia para cumplir con todo lo relacionado al proceso de inclusión en el aula de clases y hacer cumplir lo establecido por la ley 42 del 27 de agosto 1999, capítulo II Acceso a la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anna Cavender, R. E. (2008). *Hearing Impairments*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de Web Accessibility: <https://pdfs.semanticscholar.org/fed8/0463d04f984f36c4a008aee62ee409ee8396.pdf>
- Gaceta, O. (11 de 07 de 2007). *Gaceta Oficial Edición Digital*. Obtenido de <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25832/5409.pdf>
- Gallego Ortega, J. L., & Gómez Pérez, I. A. (2015). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad Auditiva y Respuestas Educativas. En A. Rodríguez Fuente, *Un Currículum para adaptaciones Múltiples* (pág. 121). Madrid: Editorial EOS.
- Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE). (2015). *Instituto Panameño de Habilitación Especial*. Obtenido de <http://http://www.iphe.gob.pa/Transparencia/articulo%2010/Est2014.pdf>
- Joaquín , R., Joaquín, R., & María. E., D. (2004). De las ayudas técnicas a la tecnología asistiva. *III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (Tecnoneet)*, (págs. 235-240).
- Kuznetsova, A., Leal-Taixe, L., & Rosenhahn, B. (2013). Real-time sign language recognition using a consumer depth camera. *In Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision Workshops*, pp. 83-90.
- Lasecki, W. M. (2012). Real-time captioning by groups of non-experts. *In Proceedings of the 25th annual ACM symposium on User interface software and technology*, (pp. 23-34).
- Liang, R.-H., & Ouhyoung, M. (1998). A real-time continuous gesture recognition system for sign language. *Automatic Face and Gesture Recognition, 1998. Proceedings. Third IEEE International Conference on*, 558-567.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2006). *Estudio Sobre La Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la Republica de Panamá*. Panamá: GEMAS.
- Northern, J. (s.f.). *Hands & Voice*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de FM AMPLIFICATION: <http://www.handsandvoices.org/comcon/articles/FMamplification.htm>
- Organizacion de Naciones Unidas, O. (13 de 12 de 2006, p.21). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques*. Obtenido de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convopt-prot-s.pdf>

- Parks, E., Williams, H., & Parks, J. (Septiembre de 2014). *SIL Internacional*. Obtenido de https://www.sil.org/system/files/reapdata/34/60/59/34605932363470288851552107826628445473/silesr2014_008.pdf
- Pascuali, A. (12 de Febrero de 2007). *Biblioteca sobre Radios*. Obtenido de Comprender la Comunicación-Fragmentos: <https://radioformateca.wordpress.com/2013/11/02/comprender-la-comunicacion/>
- Rabiner, L. &.-H. (1998). *Speech Recognition by Machine*. CRC Press,.
- Rodriguez Fuente, A. (2008). *Deficiencia Auditiva Desarrollo psicoevaluativo y respuesta educativa*. Madrid: EOS.
- Secretaría Nacional de Discapacidad. (17 de octubre de 2016). *SENADIS* . Obtenido de <http://www.senadis.gob.pa/?p=15153>
- Sierra, O. (2012). *Atendiendo Necesidades*. Obtenido de <http://atendiendonecesidades.blogspot.com/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-caracteristicas.html#more>
- Starner, T., & Pentland, A. (1998). Real-Time American Sign Language Recognition Using Desk and Wearable Computer Based Video. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 20(12), 1371-1375.
- SVisual. (s.f.). Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de Servicio de VideoInterpretación en LSE: <http://www.svisual.org/>
- Ted S. Hasselbring, C. H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. En *The Future of Children* (págs. 102-122).
- WHO, W. H. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. WHO Press, pp.191.

LA FORMACIÓN EN SUBCOMPETENCIA AUDITIVA DE FUTUROS DOCENTES DE ELE EN LAS UNIVERSIDADES LINGÜÍSTICAS UCRANIANAS

TRAINING IN THE LISTENING SUBCOMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS OF ELE IN UKRAINIAN LANGUAGE UNIVERSITIES

Alla Ruban

Universidad Nacional Lingüística de Kyiv

Proceso editorial

Recibido: 14/12/2016

Aceptado: 14/12/2016

Publicado: 27/12/2016

Contacto

Alla Ruban

Universidad Nacional Lingüística de Kyiv

alla.nik.ruban@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ruban, A. (2016). La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ele en las universidades lingüísticas ucranianas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 237-252.

LA FORMACIÓN EN SUBCOMPETENCIA AUDITIVA DE FUTUROS DOCENTES DE ELE EN LAS UNIVERSIDADES LINGÜÍSTICAS UCRANIANAS

TRAINING IN THE LISTENING SUBCOMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ELE IN UKRAINIAN LANGUAGE UNIVERSITIES

RESUMEN

En este trabajo se describen y analizan los problemas de la formación en la subcompetencia auditiva de futuros maestros de ELE en las universidades lingüísticas ucranianas, para lo cual estos problemas se han examinado desde varios puntos de vista. En un primer momento se explica por qué la subcompetencia auditiva se considera como una destreza actual e importante en la formación de futuros docentes. En segundo lugar se presenta una definición idónea para el concepto de competencia profesional al mismo tiempo que se especifican qué cualidades ha de reunir el futuro docente, en nuestro caso, de idioma extranjero y se detallan las competencias fundamentales que se han de enseñar en las clases prácticas de español. Asimismo, se aclaran cuáles son los objetivos principales de la subcompetencia auditiva en la formación del profesorado de ELE, concretamente nos ceñimos a los estudiantes de segundo curso. Por último, insistimos en la necesidad de completar la formación de estos docentes de ELE en la subcompetencia auditiva a través del trabajo con materiales audiovisuales.

Palabras clave: Competencia profesional; subcompetencia auditiva; objetivos de enseñanza; profesionalización básica.

Abstract

This paper describes and analyzes the problems of training in the listening subcompetence of future teachers of ELE in Ukrainian language universities, for which these problems have been examined from several points of view. At first it explains why auditory subcompetence is considered as a current and important skill in the training of future teachers. Secondly, a suitable definition is presented for the concept of professional competence, while specifying the qualities to be met by the future teacher, in our case, the foreign language and the fundamental competences to be taught in the Spanish practices. It also clarifies what are the main objectives of auditory subcompetence in the training of teachers of ELE, specifically we stick to second-year students. Finally, we emphasize the need to complete the training of these ELE teachers in the listening subcompetence through the work with audiovisual materials.

Keywords: Professional competence; listening subcompetence; educational goals; basic professionalization.

INTRODUCCIÓN

De forma general existen numerosas teorías acerca del proceso de formación del docente escolar, qué cualidades ha de tener o cómo ha de ser su competencia profesional, entre otros aspectos de suma importancia. Sin embargo en el trabajo que aquí se presenta abarcaremos los puntos de vista y enfoques que, según nuestra opinión, son los más idóneos para la formación en la subcompetencia auditiva en futuros docentes de ELE, de forma tal que les permitan disponer de manera clara y eficaz de conocimientos, destrezas y habilidades necesarias tanto en el plano académico como en el personal.

La investigación del aspecto profesional en las clases prácticas del español de futuros maestros de ELE se aborda porque lo requiere la propia situación real en las universidades y facultades lingüísticas ucranianas. Muchos profesores cuando imparten las clases se involucran tanto con el mismo proceso educativo que olvidan el propósito principal de éste, es decir, organizar la enseñanza de los estudiantes que se encuentran próximos a ejercer la docencia. El profesor, en este caso, con su personalidad, su manera de trabajar con el material, las palabras o frases que utiliza, las instrucciones que da a los estudiantes mientras realizan diferentes actividades, etc., debe ser un modelo a seguir para futuros maestros para que estos puedan ver cómo se lleva a la práctica lo que han aprendido.

El acto de comunicar en lengua extranjera se lleva a cabo a través de cuatro formas diferentes: escuchar (o comprensión auditiva), hablar, leer y escribir, es decir, las cuatro destrezas o habilidades de la lengua, siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1994). Según los últimos datos de investigadores sobre el tema, el tiempo que se dedica a las cuatro destrezas de la lengua se distribuye de la siguiente forma: escucha, 45%, lectura, 6%, habla, 30% y escritura un 9% (*Recomendaciones para enseñar la lengua materna*, 2001). Los profesores de la Universidad Pontificia Javeriana en Colombia afirman que los más difíciles para los estudiantes son la escucha (47%) y la escritura (40%). A su vez, los estudiantes afirman que los más difíciles para ellos son la escritura (47%) y la escucha (27%). En cualquier caso, tanto los profesores como los estudiantes consideran que las destrezas más difíciles son la escucha (46,5%) y la escritura (43,5%) (Pinto García y Zambrano Ortiz, 2009, p. 78).

En cuanto al formato de los materiales educativos, los estudiantes prefieren los audiovisuales y manuales (ambos con un 31%), audiomateriales (16%), página web (13%) y material multimedia (9%). Los profesores prefieren los audiomateriales, multimedia y audiovisuales (con un 24%), página web (18%) y manuales (12%). Así concluimos que ambos sujetos del proceso educativo destacan tanto el formato de

los materiales educativos como los audiomateriales (Pinto García y Zambrano Ortiz, 2009).

La formación en comprensión auditiva es un medio potente para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Destacamos, seguidamente, algunas de sus funciones principales. En primer lugar, la escucha puede ser un fin en sí misma. Se trata de la formación de la comprensión auditiva como uno de los tipos de la comunicación lingüística, es decir, de las habilidades o destrezas de la lengua. En segundo lugar, la escucha sirve como medio para enseñar otras formas de comunicación lingüística: hablar, leer y escribir, con las que, además, está interrelacionada. Hablar y escuchar son dos caras interrelacionadas de la comunicación oral, de la lengua oral. La escucha no es sólo la percepción de la información, es también un proceso discursivo interno que comprende la preparación de la reacción correspondiente a lo que se ha oído. Escuchar y leer son dos habilidades vinculadas porque ambas conciernen a la recepción de la información, por tanto, implica la percepción, comprensión y recodificación activa de la información. La lectura es un proceso que recodifica la lengua gráfica en la sonora, aunque a través de una lectura interna, es decir, como si oyésemos el texto que percibimos visualmente. La relación entre la escucha y la escritura se manifiesta cuando se adopta la forma gráfica de aquello que se está escribiendo. Además, la escucha es una de las principales herramientas de las que disponemos para impartir la docencia y organizar las actividades de los estudiantes.

Llegados a este punto podemos concluir que la formación de la subcompetencia auditiva orientada a la formación de futuros maestros de ELE conforma una cuestión actual y esencial para lograr un profesorado que realice su labor profesional de la forma más eficaz posible.

En el sistema educativo de Ucrania los dos primeros años de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero se consideran como el nivel inicial. La investigación que aquí se presenta concierne a los estudiantes del segundo año de estudios, ya que consideramos que en esta etapa están preparados para la percepción consciente del aspecto profesional del proceso educativo. Creemos que es mejor dedicar el primer año a la enseñanza de la lengua sin abarcar demasiado el aspecto profesional para que los estudiantes al finalizar obtengan el nivel A2, de forma que en el segundo curso dominen el español tanto que el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma se haga como un proceso automático. En este momento se recomienda empezar a introducir, progresivamente, la profesionalización en las clases prácticas como un elemento innovador para diluir el sistema habitual y rutinario de las actividades y, asimismo, incluir el aspecto profesional de futuros maestros de ELE.

LA COMPETENCIA PROFESIONAL COMO CONCEPTO Y SUS PECULIARIDADES PARA EL PROFESORADO DE IDIOMA EXTRANJERO

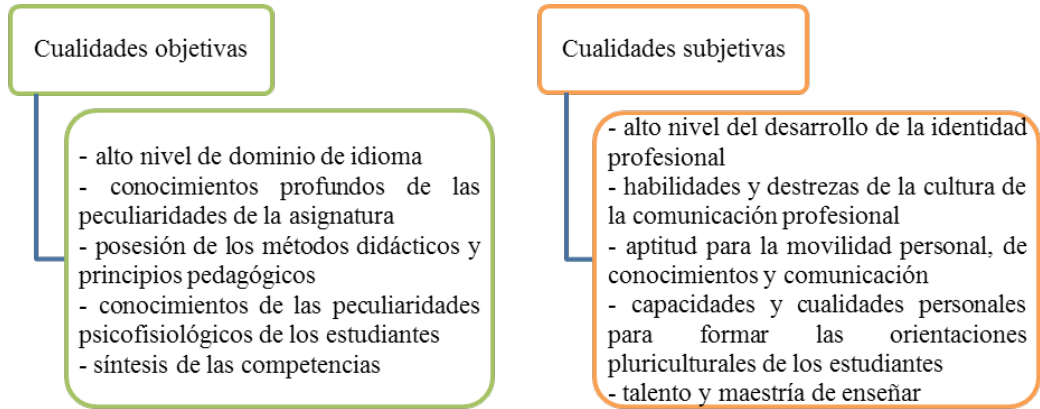
Para empezar proponemos averiguar qué es *la competencia profesional* en términos generales y cómo se integra en la formación de futuros maestros de lenguas extranjeras.

En el Informe final del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas, se detalla que la comunidad europea hace uso del mismo para facilitar el movimiento libre a sus ciudadanos e información necesaria con el propósito de construir la comprensión mutua y la diversidad cultural y lingüística en una Europa policultural y polilingüística, al mismo tiempo que se persigue inspirar el respeto hacia la auto-determinación nacional (Proyecto 56330-CP-00-es-Lingua-La, Benkowska, N.B.). Es obvio que en este proceso el docente de idioma extranjero ocupa un lugar especial.

En tales condiciones el problema de la preparación profesional lingüística posee una importancia crucial. Los científicos centran su atención en la modernización de los enfoques que conciernen a la competencia lingüística profesional. El proceso de la formación de ésta comprende no sólo la orientación hacia nuevas normas, sino también las tareas más importantes de la enseñanza moderna, es decir, no centrarse únicamente en transferir un cierto volumen de conocimientos a los estudiantes, sino también enseñarles cómo se pueden utilizar de manera efectiva y eficiente en su actividad social y profesional, sintetizar los conocimientos nuevos y educar de tal forma que consigan adquirir una personalidad creativa y autosostenible (Severina, 2014, p. 176). Tal encargo social requiere nuevos enfoques para realizar la preparación de futuros profesionales.

Para caracterizar el carácter profesional de un especialista puede entenderse el concepto como *la competencia profesional*. Esta noción ha sido investigada por investigadores desde diferentes puntos de vista y la mayoría concluye que aún queda mucho por discutir. A pesar de algunas divergencias de opinión en cuanto a la esencia de la competencia profesional, los estudiosos sobre el tema coinciden en que es una noción integrada. Es lo que nos permite, siguiendo el ejemplo de Kapterev (1982), uno de los pedagogos soviéticos, definir la competencia profesional como el conjunto de las cualidades objetivas y subjetivas coherentes que conforman la personalidad del docente y cuya interrelación facilita la colaboración eficaz y pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura.

A continuación, presentamos las partes integrantes de las cualidades objetivas y subjetivas de una personalidad que, en nuestra opinión, revelan con más claridad el profesionalismo del maestro de idioma extranjero:



Puesto que el presente artículo se dedica a la formación de una de las subcompetencias de la competencia comunicativa y se orienta al trabajo con los estudiantes del segundo curso que se preparan para ser maestros de ELE, cabe examinar con más detalle las competencias como una de sus cualidades objetivas teniendo en cuenta su relación estrecha con otros elementos de la competencia profesional.

COMPETENCIAS BÁSICAS DE FUTUROS DOCENTES ESCOLARES DE LENGUA EXTRANJERA

Hoy en día existen muchas teorías sobre el contenido y la cantidad de las competencias del futuro docente escolar de lengua extranjera. El objetivo práctico de la enseñanza de lenguas y culturas en las universidades y especialidades lingüísticas ucranianas es la formación de la competencia comunicativa que, según los investigadores, se considera como un conjunto de competencias que, a su vez, se componen de subcompetencias. Desde nuestro punto de vista y basándonos en el objetivo práctico, en el trabajo con los estudiantes del segundo curso en las clases prácticas de lengua, hace falta prestar más atención a la formación de las competencias siguientes:

- Comunicativa: capacidad llevar a la práctica diferentes tipos de actividades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir), cómo se han de usar las habilidades de la lengua en las situaciones profesionales y privadas propias de la edad de los estudiantes.

- Lingüística: capacidad de aplicar en práctica el sistema lingüístico de un idioma (fonética, léxico, gramática, técnica de escribir y leer) según sus normas a base de adquiridos conocimientos sobre la estructura del sistema del idioma y comprensión de las peculiaridades de los fenómenos lingüísticos.
- Lingüística-sociocultural: capacidad y disposición hacia la comunicación intercultural que comprende los conocimientos de costumbres y tradiciones, peculiaridades de vida, conducta y cultura de los hablantes del idioma que se aprende.
- Educativo-estratégica: capacidad y disposición para aplicar diferentes estrategias comunicativas y educativas en el proceso de formación de las competencias indicadas y en las situaciones reales de comunicación intercultural.
- Didáctica: aptitud para planear su actividad práctico-educativa (durante la clase o preparación de ésta, dentro de un tema estudiado, una semana de actividades educativas etc.), dominar un conjunto de técnicas metodológicas para aplicarlas según las metas mínimas, elegir los métodos correspondientes para orientarse en qué, para qué y cómo se aprenden las materias, etc.

Las competencias mencionadas con las derivadas exigencias para su formación son partes integrantes del profesionalismo de un docente de lenguas. Teniendo en cuenta la importancia de todos sus elementos, en la intervención presente tenemos que acentuar los detalles de los objetivos de la formación de *la subcompetencia auditiva* (SCA en adelante) desde el punto de vista del aspecto profesional.

OBJETIVOS DE FORMACIÓN DE LA SUBCOMPETENCIA AUDITIVA ORIENTADA A LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE ELE

Antes de ahondar en los objetivos de formación de la subcompetencia auditiva de los futuros docentes (SCAPO en adelante, corresponde a las siglas oficiales utilizadas en Ucrania: Subcompetencia Auditiva Profesionalmente Orientada) de futuros maestros de ELE, proponemos buscar la definición más idónea para la SCA (subcompetencia auditiva).

En la Ley de Ucrania sobre la Enseñanza Superior, la noción de “competencia” se define como “una combinación dinámica de los conocimientos, habilidades y destrezas prácticas, modos de pensar, cualidades profesionales y personales, actitudes y valores ético-morales que determinan la capacidad de una persona de realizar una actividad profesional y educativa posterior, y es un resultado de la educación en un cierto nivel de la enseñanza superior” (Ley de Ucrania sobre la Enseñanza Superior).

Por su parte, los investigadores consideran que la noción de “competencia” es una capacidad adquirida durante el proceso educativo, compuesta de los conociemien-

tos, destrezas, habilidades, experiencia, valores, actitudes que pueden realizarse en práctica de forma integrada (Bihych *et al.*, 2013). Esta autora define la competencia auditiva (dentro del proceso formativo-didáctico) como la capacidad de los estudiantes de entender el contenido de los textos auténticos de diferentes géneros y tipos en las condiciones de la comunicación tanto directa como indirecta (Bigych, 2015).

De todo ello se puede deducir que la competencia auditiva (dentro del proceso formativo-didáctico) es la unidad de los conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades profesionales y personales, actitudes, valores ético-morales, experiencia y modos de pensar que conforma la personalidad y que resulta de la combinación dinámica, a la hora del proceso de escucha, revela, en suma, la capacidad de los estudiantes de entender el contenido de audio-enunciaciones dependiendo del nivel de su formación.

En el presente trabajo utilizamos la noción "subcompetencia auditiva" como idéntica a la "competencia auditiva" por examinar ésta como una parte integrante de una competencia más amplia en el proceso educativo (la competencia comunicativa) y no como una competencia independiente.

El *Programa del español para las Universidades* establece el nivel de dominio del idioma para final del curso del segundo año de estudios B2.2, usuario Avanzado (Danylych *et al.*, 2004). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 27), el nivel B2 de la comprensión auditiva incluye la comprensión de: discursos y conferencias extensas, e incluso líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido, casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales, la mayoría de las películas en las que se habla un nivel de lengua estándar. El Programa (Danylych *et al.*, 2004, p. 123) determina que los estudiantes de segundo curso deben comprender noticias, anuncios, entrevistas, conversaciones académicas completas, relatos, descripciones e historias con tramas complejas dentro de los temas del Programa con el acento clásico y en el ritmo medio del habla en los materiales audiovisuales en castellano y sus dialectos más extendidos.

De acuerdo con los requisitos de formación del aspecto profesional en la SCA de futuros maestros de ELE y para alcanzar el nivel del dominio de la lengua indicado en el Programa, es necesario detallar los objetivos de la formación de la SCAPO en el contexto que hemos detallado previamente.

Los objetivos generales de la enseñanza se forman desde la influencia del encargo social, nivel del desarrollo de didáctica y ciencias conexas, condiciones de estudios, etc. En el proceso de enseñanza de lenguas y culturas se ha concretado una serie de objetivos que abarcan muchos aspectos de este proceso y facilitan el desarrollo

exhaustivo de una personalidad del futuro docente. En nuestra intervención, junto con Yakovenko-Glushenkova (2015, p. 28), no rechazamos la influencia positiva de la formación de la SCAPO en el desarrollo de su interés y respeto hacia el pueblo, historia, tradiciones, cultura de los países de habla hispana, ni su motivación de profundizar los conocimientos lingüísticos, destrezas y habilidades comunicativas del español; ni el reconcimiento de la influencia mutua y enriquecimiento de las culturas en mundo moderno, etc. En la presente investigación centramos la atención en el análisis de aquellos rasgos del carácter y las peculiaridades que forjan la personalidad docente, con un nivel de desarrollo tal que favorezca el éxito del proceso de la formación de la SCAPO y al revés, en cuyo desarrollo positivo influye el proceso de la formación de la competencia determinada, ya que son procesos interdependientes.

Asimismo evidenciaremos la esencia del *objetivo práctico* de la formación de la SCAPO de futuros docentes de ELE en el nivel inicial de estudios que comprende el desarrollo de las habilidades incluyendo las destrezas de recepción tales como fonéticas, léxicas, gramaticales y los conocimientos que fomentan la satisfacción de las necesidades de los estudiantes de la comunicación personal, es decir, la comprensión global y detallada del habla oral, a saber:

- reconocer y distinguir los sonidos de forma aislada en la palabra;
- reconocer y distinguir diferentes fenómenos fonéticos, por ejemplo, las formas débiles y fuertes, reducción de las vocales no acentuadas, asimilación, disimilación, síncope, alófonos, etc.;
- reconocer la estructura rítmico-melódica de diferentes tipos de oraciones según la entonación, por ejemplo, los grupos rítmicos, uso del acento en la frase, tonemas según tipos de tono al final de las ramas de las frases en la cadena hablada para marcar las fronteras de trozos informativos, etc.;
- reconocer las formas y variantes de uso de unidades léxicas (UL en adelante);
- seguir la información general de la audio-enunciación aunque haya UL desconocidas;
- reconocer el significado denotativo y connotativo de las UL;
- adivinar el significado de las UL desconocidas;
- comprender la estructura sintáctica y morfológica de la audio-enunciación, establecer vínculos entre distintos elementos de la frase y evaluar su papel;
- reconocer tanto el contenido general de la audio-enunciación y determinar los detalles, como encontrar la información relevante;
- reconocer la secuencia de eventos en la audio-enunciación;
- reconocer y responder comunicativamente al contenido general y los detalles específicos de la audio-información presentada en diferentes tipos de audiotextos (cuentos cortos, conversaciones, descripciones, tele-/radionoticias etc.);
- entender sin dificultades la información cuando se trata de los temas que se estudian;

- emplear los conocimientos propios y los del contexto para prever el contenido de la audio-enunciación, verificar y comprobar las previsiones, etc. (Bihych *et al.*, 2013; Tarnopolskyj, 2006; Yakovenko-Glushenkova, 2015).

El objetivo desarrollador de la formación de la SCAPO se realiza a través de una serie de peculiaridades cognitivas de la personalidad:

- oído fonemático y entonativo;
- oído autocrítico, entendido como la orientación profesional del oído que se desarrolla durante la audición de grabaciones de los propios estudiantes para identificar sus faltas;
- recitar de forma interna;
- atención, en particular su volumen como capacidad de mantener largo tiempo la intensidad necesaria para comprender las enunciaciones orales desde las condiciones de aumento de su duración, y también como capacidad de desviar la atención de un objeto a otro, necesaria para comprender las enunciaciones orales dialogales, polémicas o las que tienen varias ideas principales;
- memoria operativa y memoria a largo plazo;
- suposición lingüística y mecanismo de previsión eventual;
- mecanismo de cambios equivalentes que facilitan el aumento de la memoria a largo plazo tras la compresión de un audiotexto omitiendo la información que no sea relevante.

El objetivo formativo de la SCAPO supone ampliar los horizontes de los estudiantes, profundizar en sus conocimientos sobre las peculiaridades de la posición geográfica, historia, lugares de interés, población, rasgos del carácter, tradiciones y fiestas nacionales y regionales, situación política y económica, mercado laboral de España y de los países hispanohablantes, así como otras esferas de vida, tales como el sistema sanitario, formas de organizar el ocio, deportes populares, rutas turísticas, etc., en comparación con las situaciones actuales en Ucrania dentro de los temas establecidos en el Programa.

El objetivo educativo de la formación de la SCAPO de estos futuros docentes se realiza mientras los estudiantes asimilan los valores morales a través de los conocimientos lingüísticos y habilidades profesionales, a saber:

- aprender a escuchar fomentando el respeto hacia los presentes, el sentido de colectivismo;
- actitud consciente y responsable hacia la actividad propia, la gente que rodea, medio ambiente;
- tolerancia y equidad, mostrar respeto a otros miembros del equipo, la gente que le rodea, de diferentes estratos sociales, profesiones, con sus peculiaridades y estilos de habla nacional y regional;

- gustos literarios después escuchar audio-enunciaciones de diferentes géneros;
- gustos estéticos a través de los materiales audiovisuales dedicados a la historia y a las peculiaridades culturales del mundo hispano dentro de los temas establecidos en el Programa;
- responsabilidad profesional utilizando en el proceso educativo los materiales audiovisuales dedicados a las profesiones existentes y sus peculiaridades, situación en el mercado laboral, necesidades de la sociedad dentro de los temas establecidos en el Programa;
- estilo de la vida sana a través de los materiales audiovisuales dedicados a los problemas actuales del sistema sanitario, historia sobre la salud y papel del deporte en la vida de una persona, así como juegos deportivos dentro de los temas establecidos en el Programa;
- interés por nuevos hallazgos y los viajes utilizando materiales audiovisuales dedicados a los viajes, historia de origen y desarrollo de diferentes tipos de transporte, diferentes paisajes y fascinantes rincones del mundo, etc., todo ello fomentado desde el respeto a los lugares de origen dentro de los temas establecidos en el Programa.

El objetivo profesional de la formación de la SCAPO en el nivel inicial de los estudios comprende:

- desarrollar la motivación positiva hacia la actividad educativa y la adquisición de la profesión pedagógica;
- adquirir la experiencia de la actividad pedagógica a través de la observación de la actividad del profesor de español en las etapas del trabajo con los materiales audiovisuales;
- comprender el objetivo de las actividades del profesor de español en cada etapa de la enseñanza de la comprensión auditiva;
- formar las habilidades y destrezas prácticas como elementos constitutivos de la SCAPO.

Los propósitos mencionados y que son necesarios para adquirir la formación de la SCAPO de futuros docentes de ELE en el nivel inicial de estudios, favorece el logro de los resultados positivos de su preparación a la actividad pedagógica, el desarrollo de sus conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades comunicativas y sus peculiaridades psicológicas como partes integrantes de la SCAPO (Yakovenko-Glushenkova, 2015).

PROFESIONALIZACIÓN ELEMENTAL

Si nos basamos en las actuales exigencias para la preparación profesional lingüística de futuros docentes, es importante insistir en la necesidad de completar la SCA-

PO con un componente más, esto es, *la profesionalización* que en el nivel inicial de los estudios es incipiente pero tiene tendencia hacia ser dominante en los últimos años. La formación de la SCAPO comprende la organización del proceso educativo de forma tal que permite asociar a los estudiantes a los problemas de uso de los métodos y medios, posibilidades y estrategias de actividad en las clases prácticas estimulando de forma reflexiva su pensamiento y análisis (Borysko, 2010). En este caso, las acciones lingüísticas y metodológicas que ha de llevar a cabo el profesorado de español acerca de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje sirven como modelo a seguir (Bigych, 2015, p. 8).

Partes integrantes de la SCAPO



Teniendo en cuenta las etapas del trabajo con los materiales audiovisuales (preescucha, escucha, posescucha), compartimos el punto de vista de Bigych (2015) de que es aconsejable realizar la profesionalización elemental completando la SCAPO de futuros docentes de ELE:

- etapa de *pre-escucha*, organizada por el profesor de español para eliminar las dificultades lingüísticas y semánticas del material del que hará uso, de esta forma se prepara, a final de la clase, a los estudiantes para el trabajo individual que realizarán;
- etapa de *escucha*, que se realiza durante el trabajo de los estudiantes con el material audiovisual. Se organiza de una forma activa, es decir, los estudiantes no sólo siguen el contenido, sino también componen una lista de las posibles dificultades fonéticas, léxicas, gramaticales y semánticas en la enunciación que tengan sus alumnos eventuales;

- etapa de *pos-escucha*, cuando se realiza, a) el control de las destrezas y habilidades didácticas de los estudiantes mientras cumplen las tareas que conciernen a la búsqueda de la variante más idónea para eliminar cualquier dificultad lingüística o semántica; b) control de la comprensión global y detallada del contenido de la audio-información. Mientras los estudiantes cumplen diferentes tareas de control, por ejemplo, pueden confirmar o rechazar la afirmación, hacer diferentes tipos de test, contestar a las preguntas, relatar el contenido, discutir la información, etc.

Como resultado, si se cumplen las tareas en cada etapa del trabajo con los materiales audiovisuales, el futuro profesorado de ELE adquiere los conocimientos necesarios sobre la secuencia y el contenido de estas tareas (Bigych, 2015) formándose, así, en los objetivos básicos de la SCAPO.

CONCLUSIÓN

En nuestra intervención hemos explicado las razones de la necesidad de investigar en el aspecto profesional del proceso educativo durante las clases prácticas de español de futuros maestros de ELE, centrándonos en la formación de la SCAPO de futuros maestros de ELE en el nivel inicial de estudios.

De esta forma se han presentado los resultados de las encuestas del profesorado y alumnado sobre los tipos que les resultan más difíciles sobre las habilidades de la lengua y el formato de los materiales educativos. Estos resultados evidencian que la escucha y los audio-materiales muestran el porcentaje más alto respectivamente.

Asimismo, se han evidenciado las principales funciones de la comprensión auditiva, y que sirve, además, para la enseñanza de las lenguas extranjeras; según nuestra opinión son: 1) la comprensión auditiva, uno de los tipos de la comunicación lingüística; 2) la escucha, pues sirve de medio para enseñar otras habilidades, tales como hablar, leer y escribir; 3) la comprensión auditiva es una de las herramientas para dar clases y organizar las actividades de los estudiantes.

Hemos tratado de comprobar por qué la presente investigación concierne a los estudiantes de segundo año de estudios, pues es más adecuado dedicar el primer año a la enseñanza de la lengua sin profundizar en el aspecto profesional para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma se haga de forma más automática para los estudiantes y posteriormente, a partir del segundo año, introducir paulatinamente la profesionalización en las clases prácticas.

Igualmente se ha proporcionado nuestra interpretación del concepto "competencia profesional", entendida como el conjunto de las cualidades objetivas y subjetivas

coherentes que forjan la personalidad y cuya interrelación facilita la colaboración pedagógica eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura. Además, se han clasificado las cualidades objetivas y subjetivas de una personalidad que, desde nuestro punto de vista, evidencian con más claridad la profesionalidad del maestro de idioma extranjero.

También se han detallado las competencias que han de enseñarse en las clases prácticas de lengua atendiendo al objetivo práctico de la enseñanza de lenguas y culturas en las universidades y especialidades lingüísticas ucranianas, a saber: la competencia comunicativa, lingüística, lingüística-sociocultural, educativa-estratégica y didáctica.

Seguidamente hemos ofrecido nuestra interpretación del concepto "competencia auditiva" (dentro del proceso formativo-didáctico) entendido como la unidad de los conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades profesionales y personales, actitudes, valores ético-morales, experiencia y modos de pensar que cuando se combinan en el proceso de escucha, revelan la capacidad del estudiante de entender el contenido de audio-enunciaciones dependiendo de su nivel de su formación. Además, hemos descrito los objetivos de formación de la SCAPO de futuros docentes de ELE en el nivel inicial de estudios: objetivo práctico, desarrollador, formativo, educativo y profesional.

Por último se han presentado las diferentes formas de aplicar los materiales audiovisuales (*pre-escucha, escucha, pos-escucha*), en las diferentes etapas del trabajo, formando, de esta forma, la SCAPO de futuros docentes de ELE.

En definitiva, el presente artículo ha puesto en marcha nuestras investigaciones de formación de la SCAPO del profesorado futuro de ELE. Consideramos que nuestras intervenciones posteriores las dedicaremos al análisis más detallado de las partes integrantes de la SCAPO, tales como las características del proceso de la comprensión auditiva, sus dificultades, las peculiaridades de la edad estudiantil y la motivación profesional dentro de éstas, los medios más idóneos de la información y la comunicación para formar la SCAPO del futuro profesorado de ELE en el nivel inicial de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benkovska, N.B. (s.f.). *Las cualidades importantes de un maestro de lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://elibrary.nubip.edu.ua/12406/1/11bnb.pdf>
- Bigych, O.B. (2015) "Formación de la competencia auditiva profesionalmente orientada de futuros maestros de español". En O.B. Bigych (coord.), *Competencia auditiva de futuro maestro de español y profesor de francés: teoría y práctica de formación*. Kyiv: Ed. KNLU, pp. 5-10.
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E. y otros (2013). *Didáctica de las lenguas y culturas: teoría y práctica*. Kyiv: Lenvit.
- Borysko, N. F. (2010). "Formación de la competencia comunicativa profesionalmente orientada en las clases prácticas de la lengua o ¿cuánta didáctica necesita un docente futuro?". *Las lenguas extranjeras*, 2, 3-10.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Danylych, V.S., Skrobot, A.I., Chernukha, A.M. y otros (2004). *Programa del español para las universidades (un curso quinquenal)*. Kyiv: Ed. KNLU.
- Enseñanza de la comprensión auditiva. (s.f.). Recuperado de <https://sites.google.com/site/metodikavikladannaim/navcanna-audiuvanna>
- Kapterev, P.F. (1982). *Composiciones pedagógicas elegidas*. Moscú: Pedahohyka.
- Ley de Ucrania sobre la Enseñanza Superior. (s.f.). Recuperado de <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Pinto García, A. y Zambrano Ortiz, Y. (2009). *Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje académico a los estudiantes del centro latinoamericano de la Puj, a partir de material audiovisual*. (Tesis inédita de Licenciado en Lenguas Modernas). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- "Proyecto 56330-CP-00-es-Lingua-La". En *Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Premios 2002. Ed. Secretaría General Técnica, (pp. 101-120).
- "Recomendaciones para enseñar lengua materna". (2001). *Dyvoslovo*, 8. Recuperado de <http://ua-info.biz/legal/baseoe/ua-xmwir.htm>

- Severina, T. (2014). "Preparación lingüística profesional de futuros docentes bajo las condiciones de aplicación de un nuevo estándar estatal". En N.S. Pobirchenko (coord.), *Problemas de preparación de un docente moderno*, 9(1). Uman: PF Zhovtyj, O.O., p. 176.
- Tarnopolskyj, O.B. (2006). *Didáctica de enseñanza de la comunicación en la lengua extranjera en un CES lingüístico*. Kyiv: INKOS.
- Yakovenko-Hlushenkova, Ye.V. (2015). "Objetivos de formación de la competencia auditiva profesionalmente orientada de futuros maestros de francés". En O.B. Bigych (coord.), *Competencia auditiva de futuro maestro de español y profesor de francés: teoría y práctica de formación*. Kyiv: Ed. KNLU, pp. 26-31.

RELACIÓN ENTRE MEMORIA HISTÓRICA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

RELATION BETWEEN MEMORY, EDUCATION AND COMMUNICATION

Virginia Bejines Baquero

Universidad Politécnica de Cartagena, España

Proceso editorial

Recibido: 22/12/2016

Aceptado: 23/12/2016

Publicado: 27/12/2016

Contacto

Virginia Bejines Baquero

virginiabejines@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Bejines Baquero, V. (2016). Relación entre memoria histórica, educación y comunicación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 253-266.

RELACIÓN ENTRE MEMORIA HISTÓRICA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

RELATION BETWEEN MEMORY, EDUCATION AND COMMUNICATION

RESUMEN

En las últimas décadas se ha producido un *boom de la memoria* y se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el tema. Sin embargo, dentro de esta línea de estudio no se le ha dado la suficiente importancia a la relación entre memoria histórica y comunicación. Este artículo se centra principalmente en dicha relación y en el papel político que juegan, a veces, los discursos de un momento concreto del pasado. Entendiendo la comunicación en sentido amplio, la educación es una de las vías principales de conocimiento que tiene la ciudadanía. Por ello, consideramos de vital importancia que en el ámbito docente haya una conciencia crítica del mencionado uso político de la memoria, en ciertos casos. Para ello, realizaremos una breve revisión crítica de la bibliografía de referencia. Además, dedicaremos una especial atención a las diferentes formas de comunicación de la memoria histórica.

Palabras clave: memoria histórica; educación; comunicación; identidad.

ABSTRACT

In recent times, there has been a *memory boom* and research about the topic. However, in this respect, the relationship between memory and communication has not been given enough importance. This article focuses mainly on this relationship and on the political role played by the speeches of a specific moment in the past. Understanding communication in a broad sense, education is one of the main ways of knowledge that citizens have. Therefore, the study of the political use of memory it's necessary for education. To do this, we will make a quick critical review of the reference bibliography. In addition, we will focus on the different ways of communication of remembrance.

Keywords: memory; education; communication; identity.

INTRODUCCIÓN

La memoria histórica es, sin duda, uno de los pilares de cada sociedad. A partir del aprendizaje que puede proporcionar un determinado pasado traumático en lo político o en lo social se puede construir un futuro que tenga en cuenta los errores anteriores. Sin embargo, la finalidad de los discursos que recogen la memoria histórica se mezcla, a veces, con la construcción de un discurso político estabilizador, con respecto a las instituciones de un momento histórico determinado. En este aspecto, autoras como Pilar Calveiro (2006) hablan del uso político de la memoria. Además, seguiremos las aportaciones de Ferro (2003) y Todorov (2000), entre otros investigadores destacados en la materia.

De este modo, se configuran una serie de discursos dominantes que suelen transmitirse a la población a través de los medios de comunicación, entendiéndolos en el sentido amplio del término. En esa línea, no sólo la radio, la televisión, Internet o la prensa sirven de cauce en esta tarea, también lo hacen la educación o cuestiones públicas como el nombre de algunas calles, los museos, esculturas en lugares públicos etc., en la medida en que, de alguna forma, comunican una visión de nuestro pasado acotada por una cierta subjetividad. Así pues, por este cariz de la educación como agente de comunicación social, consideramos necesaria una revisión de los estudios sobre comunicación, memoria histórica y lo que Ferro (2003) llama en el título de una de sus obras, *Uso y abuso de la Historia* (utilizada en este artículo como referente), para tomar conciencia crítica de la posible subjetividad de los discursos dominantes y su influencia en la labor docente.

REVISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE MEMORIA HISTÓRICA

La terminología que se ha usado para explicar el concepto de memoria histórica ha sido muy variada a lo largo de la historia del estudio de la memoria. Los diferentes autores han intentado explicar este fenómeno recurriendo a distintos términos que, a veces, podrían llevar a confusión. Sin embargo, intentando poner un poco de orden en este baile terminológico, comenzaremos por la distinción que Halbwachs, considerado el padre de los estudios sobre la memoria, hizo entre historia y memoria.

Halbwachs (1929) veía historia y memoria como conceptos opuestos. Para él, la Historia con su aspiración de exactitud y la objetividad, propone una única y cerrada explicación del pasado. La memoria, por otro lado, se concibe como la explicación en términos más diversos y múltiples de ciertos hechos pasados. Como se ha visto a lo largo de la historia, una sola versión autoritaria y única de los hechos es insosteni-

ble, por ello los historiadores se han hecho eco de la noción de memoria o memorias como una forma de comprender la complejidad de las relaciones existentes entre el pasado, el presente y también el futuro.

Pero Halbwachs (1929) pasó por alto el papel que la comunicación jugaba en las relaciones entre pasado y presente. Para Sierra Caballero (2011), los sistemas e instituciones de comunicación han adquirido tanta importancia que ninguna descripción de la cultura y la ideología puede prescindir de ella en el análisis de las relaciones de poder. En este caso, tampoco la memoria puede olvidar el papel que juega la comunicación en las relaciones que establecemos socialmente con nuestro pasado.

La memoria se concibe como algo fluido y dinámico. Tal como decía Pierre Nora (1984), la memoria es vida y permanece en constante evolución, abierta a la dialéctica del recuerdo y el olvido, inconsciente de sus sucesivas deformaciones, vulnerable a la manipulación y la apropiación, susceptible de ser adormecida y periódicamente revivida. Olick (2011) añade que es demostrable la existencia de estas estructuras duraderas en el tiempo a través de las cuales las sociedades recuerdan y conmemoran sus acontecimientos pasados. Dichas estructuras se empeñan en mantenerse a pesar de los intentos individuales por escapar de ellas, debido a los intereses de ciertas instituciones por ofrecer patrones de comportamiento y formas de entender a los "nuestros" dentro del grupo.

David Leichter (2009) en las conclusiones de su obra *The Poetics of Remembrance*, argumenta que hay buenas razones para creer efectivamente en la existencia de unos marcos y estructuras a través de las cuales los individuos recuerdan aquello que la colectividad les proporciona. La separación entre presente y pasado, uno mismo y los demás, e historia y presente actual no es tan estricta como uno pudiera pensar en un primer momento. Estas distinciones tan difusas se ponen de manifiesto en las conmemoraciones de eventos pasados. Hay una sensación de que el presente pertenece al pasado, tanto que podemos estar en los antepasados en las ceremonias de duelo y es entonces, cuando estamos con los otros cuando encontramos nuestros signos de identidad.

El significado del término memoria sugiere que las sociedades, por un lado, están constituidas por su memoria y a la vez, en la vida diaria, las interacciones sociales y los intercambios construyen, reconstruyen o también destruyen esta memoria. En primer lugar, la memoria se sitúa en estructuras sociales como la familia o la nación; se activa con los cambios en las tecnologías de los medios de comunicación como internet; se confronta con las instituciones culturales como museos o monumentos de recuerdo; y toma forma en función de los acontecimientos políticos como guerras y catástrofes. Según Piñuel y Lozano (2006), hay prácticas sociales de

comunicación destinadas a narrar el curso del acontecer histórico. Algunas de estas prácticas están vinculadas a los medios de comunicación y otras a hábitos sociales.

La memoria es la forma más básica de relación con nuestro pasado, una relación que ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Nuestro sentido común parece decirnos que la memoria es un fenómeno individual, pues cada uno recuerda los acontecimientos por sí mismo. Sin embargo, la memoria y por extensión, el olvido, no parecen ser fundamentalmente individuales. Existe una manera colectiva de recordar los acontecimientos pasados. Por esta razón, el sociólogo francés Halbwachs (1929) traza el término "memoria colectiva" para definir esta serie de acontecimientos en su obra *Social Frameworks of Memory*. Aunque no fue el primero en hablar de un tipo de memoria compartida por una sociedad, sí es verdad que fue el primero que le dio un peso teórico y que sus ideas generaron una escuela de pensamiento mucho más rigurosa.

Amparándose en la perspectiva del filósofo Henri Bergson y el sociólogo Emile Durkheim, Halbwachs consideraba que a los individuos nos es imposible recordar nada fuera de nuestro contexto más cercano, necesitamos un marco de referencia social que nos guíe a la hora de recordar nuestro pasado común. La sociedad en la que vivimos nos provee del estímulo y la oportunidad de recordar y además, moldea la forma en la que lo hacemos.

Por ello, Halbwachs ya distinguía entre memoria autobiográfica y memoria histórica. El primer término hace referencia a los acontecimientos de la vida personal que recordamos a nivel individual, porque los hemos experimentado directamente o indirectamente a través de los medios. Sin embargo, la memoria histórica, a diferencia de la memoria autobiográfica, hace referencia a acontecimientos residuales en virtud de los cuales los grupos sociales establecen su identidad a lo largo del tiempo.

Ferro (2003), en *Uso y Abuso de la Historia*, contrapone el término "memoria colectiva" al de "historia oficial" y añade que entre estos términos se ha producido y se produce el verdadero conflicto de la historia. En primer lugar señala que existe una historia institucional que es la dominante, pues se promueve desde un partido, gobierno o ideología. Se trata esta de una historia "from above", es decir, cuyas fuentes históricas provienen de la parte superior de la jerarquía social. Como esta historia se personifica con las diferentes instituciones, sufre el mismo destino que ellas. Cuando estas instituciones desaparecen o se deslegitiman, dicha historia también.

Tal y como concluyen Piñuel y Lozano (2006), la legitimación de una parte de las fuentes históricas que justifican un discurso dominante se debe en parte a las prácticas sociales de comunicación, pues no podría haber Historia sin comunicación.

Kendall R. Phillip (2004) en "*Framing Public Memory*", recurre al término memoria pública y distingue en él dos ámbitos fundamentales para entender este fenómeno: "the memory of publics" y "the publicness of memory".

El primero hace referencia a la manera en la que la memoria afecta a los diferentes grupos. Hablar de memoria pública es hablar de la memoria de los diferentes públicos sociales. Los recuerdos de todos ellos comparten es una parte fundamental de su unión social. Partiendo de esta definición, Edward Casey (2004) habla sobre cómo la memoria contribuye a la configuración de los diferentes públicos mientras que Browne (2007) examina las fatales consecuencias que puede tener la eliminación de la memoria.

Casey (2004) define la memoria pública como la memoria que ocurre en el espacio público, enfrente y junto a otros. Trata de esta manera diferenciar el término del de memoria colectiva o memoria social. Es esta memoria la que permite a los grupos sociales interactuar, deliberar y compartir sus experiencias. Para él, el ámbito de la memoria pública nos permite actuar todos juntos. Casey (2004) da mucha importancia en su definición a la acción y puesta en práctica de esta memoria al igual que lo hace la filósofa Hannah Arendt, que veía la memoria pública como un ámbito en el que los humanos pueden alcanzar la inmortalidad inscribiéndose en la memoria a través de sus acciones. De esta manera, la memoria pública constituye nuestro sentido de lo público y a la vez permite que los individuos nos convirtamos en seres públicos mediante un proceso de comunicación social.

Las preocupaciones sobre la memoria de Arendt (1961) son recogidas también por Stephen Browne, que habla de la parte más oscura de la memoria pública. Si la existencia de un grupo social está relacionada con su capacidad de recordar, el olvido supone un peligro. Browne (2004) lee a Arendt y su libro *Eichmann en Jerusalem* (1961) como reflexión sobre el fallo de la memoria y la persistente capacidad del ser humano para olvidar.

HIPÓTESIS

En el caso de España se pretenden discutir las intenciones políticas e institucionales tras el supuesto *boom* de la memoria y su impacto en el campo docente, ¿cómo de profunda es esta supuesta recuperación de la Memoria? ¿Qué papel juega o debería jugar en un sistema educativo que no ha de regirse por ideologías políticas?

Consideramos como punto de partida que la recuperación de la memoria no ha sido suficiente y que los discursos oficiales se han empeñado en reconstruir una versión de la Historia que responde a intereses políticos diversos. Por esta razón, creemos

peligroso que las explicaciones en el aula se vean impregnadas, de forma consciente, o incluso inconsciente, por un discurso oficial configurado como instrumento estabilizador de las instituciones políticas.

GUERRA Y DICTADURA EN EL ACTUAL DISCURSO SOBRE EL PASADO

El discurso dominante, hoy en la sociedad española, sobre la etapa de paso a la democracia se ha construido en gran medida por la perspectiva que tenemos de la Guerra Civil y del Franquismo. Tras la muerte de Franco, e incluso en los años previos a la misma, fue cobrando fuerza la idea del "nunca más", del deseo de no volver a repetir lo ocurrido entre 1936 y 1939. La sociedad española necesitaba una "mutua amnistía", como bien dice García Cárcel (2012). Es precisamente esta visión la que hace que los españoles condenen lo ocurrido en la Guerra, algo que no todos los españoles hacían en la Dictadura de Franco, pues este la presentaba como una gloriosa contienda y se expresaba en términos de cruzada para referirse a la misma. Como recoge Ferrán Gallego (2008), no solo Franco, incluso los miembros más reformistas de los últimos años del Dictadura lo hacían. Ferrán Gallego (2008) se refiere a Manuel Fraga, el que fuera ministro de Información y Turismo. Sin embargo, ya en los años previos a la muerte del dictador se hace patente el hecho de que los españoles condenan la Guerra.

Además, las nuevas instituciones y figuras políticas que protagonizan la Transición son el reflejo oficial de aquel cambio de mentalidad que se estaba dando en la sociedad, según nos dice García Cárcel (2012). Y es que el discurso oficial de aquella época intentaba conducir a la pacificación y la amnistía mediante el recurso del "nunca más" respecto a la Guerra, pero también a través del olvido, como asegura Araceli Manjón-Cabeza (2012). Con lo cual la Transición a la democracia se cimentaba sobre una determinada visión de los períodos anteriores y sobre actuaciones y discursos políticos que conllevaban olvido, según Manjón-Cabeza (2012).

LA VISIÓN DOMINANTE DE LA TRANSICIÓN: LA DEMOCRACIA, UN DISCURSO APRENDIDO

Santos Juliá y José-Carlos Mainer (2000) nos hablan de la diferencia entre los discursos y las reivindicaciones de las clases medias y obreras antes de la Guerra y luego en la Transición. Esto es, mientras que antes de 1936 dicho sector de la sociedad española se identificaba con reclamos antimonárquicos (en el caso de los republicanos) y anticapitalistas (en el de los comunistas); ya en los años sesenta y

sobre todo en los setenta durante los años de paso a la democracia, estos discursos fueron suplantados en gran medida por lo que estos autores llaman “el lenguaje de la democracia” (página 31). Por lo tanto, tal como dicen los dos catedráticos citados anteriormente (2000), la Transición no responde a una cultura democrática anterior a la dictadura, sino que se va dando una progresiva aceptación de los valores democráticos que van arraigando en la sociedad española ya durante los años previos a la muerte de Franco. Se trataría entonces de un “aprendizaje de la libertad” como se titula la obra conjunta de Juliá y Mainer (2000), donde ambos señalan que los valores democráticos no germinaron durante los años de la Segunda República y si había el más mínimo resquicio de ellos, fueron olvidados durante la Guerra, donde se produjo una exaltación radical de cada una de las ideas que componían el imaginario político de la época en nuestro país.

De todo ello se deduce que el “lenguaje de la democracia” como lo llama Santos Juliá (2012), es algo que los ciudadanos adquieren durante los años de la Transición, ya que, como nos dice Juliá, no existía una cultura democrática arraigada en España previamente.

La imagen del consenso como elemento de propaganda y su papel en los libros de texto

La palabra *consenso* ha sido repetida hasta la saciedad entre los historiadores, periodistas, políticos...y, por ende, en la sociedad para referirse a la Transición española. Pareciera que el momento histórico se asocie a dicha palabra, sin embargo, el tan nombrado *consenso* ya se germinaba desde los años cuarenta, como nos dice Juliá (2000) pero eso es algo que no se ha grabado en la memoria colectiva de los ciudadanos. Utilizamos aquí el término memoria colectiva, establecido por Halbwachs (1929) para designar la existencia de una memoria compartida por la sociedad, que se va configurando a través de actos de comunicación social. En el caso de la Transición, los encargados de generar esa memoria colectiva fueron, por un lado, los medios (en aquel momento televisión, radio y prensa) y también otros agentes de comunicación (entendiendo esta disciplina en sentido amplio), como la educación, los museos, nombres de calles etc.

Eran precisamente todos esos elementos de comunicación los que reflejaban lo que hoy sigue siendo la visión dominante sobre la Transición. Dicha perspectiva se caracteriza, entre otras cosas, por la idea de que el paso a la democracia fue algo que se gestó en los setenta o a lo sumo, desde los años sesenta y que significó un cambio con todo lo anterior. No cabe duda de que hay parte de verdad en ello, pues estamos hablando del final de una dictadura y el principio de un sistema oficial-

mente democrático, pero también es necesario aclarar que las etapas históricas no ocurren como representaciones teatrales, que con tan solo bajar y subir el telón terminan o comienza otra distinta. Los cambios se van dando de manera paulatina.

Sin embargo, en determinadas ocasiones o procesos históricos, los protagonistas políticos están interesados en dar una imagen de cambio y atribuirse todos los méritos del mismo, con lo que es necesario hacer referencia nuevamente al uso político de la memoria, Pilar Calveiro (2006) y Todorov (2000).

En todo este proceso, la palabra *consenso* se convierte en un símbolo que representa el discurso dominante actualmente sobre la época de la Transición española. De hecho, la mayoría de los libros de texto la incluyen en sus explicaciones, en alusión a dicho período, especialmente los libros de Historia, por supuesto. Esta inclusión e importancia al término *consenso* se puede entender como algo lógico pues es clara su relevancia en los años que nos ocupan en este epígrafe. La cuestión es la necesidad del profesorado de ser conscientes de los matices y las connotaciones ideológicas que ésta podría conllevar y la implicación de subjetividad que supone en la enseñanza. Precisamente por ello, es imprescindible hacer partícipes a los docentes de este juego de relaciones que se establecen entre la memoria histórica, los discursos que se crean para su comunicación y el impacto que tiene en el aula.

USO POLÍTICO DE LA MEMORIA: LA INVENCIÓN DE LA TRADICIÓN

Según Pilar Calveiro (2006) puede haber muchas formas de entender la memoria y de practicarla, vinculadas con los usos políticos que se le dan a la misma. Para esta autora, no existen las memorias neutrales sino formas diferentes de plasmar lo vivido en el presente. Y es justamente en este ejercicio donde reside la carga política que se le asigna habitualmente a la memoria.

Como parte de la experiencia directa, la memoria es múltiple, como lo son las vivencias mismas. Por ello, le parece a Pilar Calveiro (2006) más adecuado hablar de las memorias en plural, más que de una memoria única. Es la diversidad de las experiencias lo que hace que haya muchos relatos y forma de contar el pasado, que pueden ser, a veces, contradictorios. Sin embargo, es en esta diversidad y contradicciones donde reside su riqueza.

En definitiva, lo que esta autora concluye es que la memoria no es un fenómeno propio del pasado, sino que se articula y construye en el presente. A menudo el uso que hacemos de nuestro pasado nos dice más de nuestro presente histórico que de la propia Historia. Por ello algunos autores como Todorov se centran en la necesidad

de hacer un buen uso del pasado, para que éste pueda beneficiarnos en el presente. Para ello propone un equilibrio entre memoria y olvido.

Por un lado, recalca la necesidad de recuperar el pasado. Y es que el ser humano necesita rescatar los recuerdos más traumáticos para poder superarlos. Una vez recuperados esos recuerdos reprimidos no hay por qué darles una importancia central, sino que pueden ocupar un lugar periférico; ya que no se puede regular la vida actual únicamente en función del pasado, pero tampoco se puede obviar que este es parte de lo que hoy somos, como sociedad o como individuos. De esta forma los recuerdos no podrán ser olvidados, pero sí superados y desactivados. Ya no obstaculizarán la vida colectiva o personal.

Por otro lado, este autor señala que el olvido es parte inevitable e imprescindible de la memoria, ya que esta implica la selección, que es una parte inherente de la manera de recordar propia del ser humano. Para construir una visión del pasado en nuestra mente necesitamos elegir unos recuerdos y descartar (eliminar, olvidar) otros, pues es materialmente imposible rememorarlos todos. Además, en el caso de la historia traumática, sería un acto de excesiva e insoportable crueldad. Así pues, para estudiosos como Todorov la memoria conlleva olvido y este la selección de unas partes del pasado. Esta selección no tiene por qué ser obligatoriamente asociada con algo negativo y premeditado, muchas veces tal proceso se lleva a cabo de manera subconsciente. Aunque en otras ocasiones dicha selección del pasado responde a criterios interesados, a cuestiones propagandísticas.

Entonces, cabe destacar que lo importante no es ni recordarlo todo, ni tampoco obviar el pasado. La memoria sería un equilibrio de algunos recuerdos recuperados y otros necesariamente descartados. No es negativa la selección, siempre que esta no responda a objetivos dañinos. Con lo cual lo que diferencia las diferentes formas de memoria es el buen o mal uso que se haga de ella, de la selección que inexorablemente supone.

Podemos observar cómo en muchas ocasiones el abuso de la memoria, de determinadas partes de la Historia, puede acarrear desastres de consecuencias muy graves, hablamos por ejemplo del holocausto nazi. Otro ejemplo lo vemos en el caso de Serbia. Los serbios aludían a los sufrimientos pasados por su pueblo en la Segunda Guerra Mundial o, más lejano en el tiempo, en las luchas contra los turcos musulmanes para justificar su ataque a otros pueblos de la antigua Yugoslavia. Sin embargo, el pasado no puede regir completamente el presente, aunque ineludiblemente influya en él. Por eso hay que diferenciar entre el buen uso o el abuso de la memoria.

Precisamente, en relación al tema de los usos políticos de la memoria destaca la aportación teórica de Eric Hobsbawm (2005) sobre lo que él llama *La invención de la*

tradición. Con este término el autor hace referencia a una de las formas de usar el pasado con fines políticos, en concreto para la creación de una identidad o nación a través de *tradiciones* que han sido instituidas a través de la manipulación de la Historia o en ocasiones, incluso inventadas.

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y MEMORIA

Como ya adelantábamos en la introducción, hay una estrecha relación entre comunicación, educación y Memoria. Entre la visión que tenemos de una determinada época de nuestro pasado colectivo, la forma de relacionarnos y el reflejo que esto tiene en las aulas. Es decir, asistimos a la creación y consolidación de un discurso que alimenta una determinada perspectiva del pasado; la educación es una de las vías fundamentales de comunicación de toda sociedad. En este caso, de comunicación de una determinada visión de la Transición Española, el período histórico en el que nos hemos centrado.

En la creación y mantenimiento de dicho discurso (de cariz oficial), los diferentes ámbitos de la vida pública y cultural juegan un importante papel, sobre todo el sistema educativo, que debe intentar alejarse de subjetividades en el ejercicio docente. Cabe destacar que, este argumento bebe de la teoría de las industrias culturales, sustentada por la Escuela de Frankfurt. Este es un corpus teórico que habla de las llamadas *Industrias culturales*, como una forma de mercantilizar la cultura, no solo con fines económicos, sino también políticos. Esto se podría aplicar a la vida cultural y política de España en la Transición. Asimismo ha ocurrido en los años posteriores. Además, se podría decir que todavía hoy tiene lugar en los libros de texto, la cultura y los medios actuales.

Con todo ello, se ha ido generando un discurso unificado y dominante sobre aquel período de nuestra Historia reciente. Así lo sostienen autores como Argul Arias (2003) (Universidad Nacional de Educación a Distancia), en *Lugares de memoria y Transición Española*, donde asegura que

las diferencias entre lo que uno ha vivido y la memoria oficial, que es la dominante en los medios de comunicación, en los discursos, y a veces también en la literatura, en el cine e incluso en la arquitectura y en el arte (que también son depositarios de la Memoria), no han de diferir hasta el extremo de no poder coexistir, si lo que se quiere es lograr una cierta estabilidad política (p. 6).

Como vemos, Argul Arias (2003), no solo alude a la presencia de la cultura y los medios en la conformación de un discurso oficial, sino que además, se refiere al uso político del mismo. En el caso de la Transición, este ayudó a lograr estabilidad política.

Hoy día, podemos apreciar el uso mediático de la Transición como sinónimo de estabilidad. Y es que, es un lugar recurrente en los discursos de los dirigentes españoles. Podemos poner un ejemplo de rigurosa actualidad: los medios afines a la monarquía, alaban la abdicación de Juan Carlos I en su hijo, aludiendo a una “segunda Transición”. Todo ello, sirve como instrumento estabilizador porque conecta el presente con una etapa que en la memoria colectiva se relaciona con emociones, como el equilibrio o la estabilidad. Además, sirve como intento de perdurabilidad de las instituciones monárquicas, pretendiendo revestirlas de un halo de renovación y *adaptación a los nuevos tiempos*. Estas ideas se pueden apreciar en el discurso de Juan Carlos I, el pasado dos de junio, al anunciar su renuncia al trono en favor del que será Felipe VI.

Durante el desarrollo del artículo, hemos ido asociando la idea que tenemos de la Transición y la configuración pública de un determinado discurso. Siguiendo en esta línea, concluiremos con una relación de aquellos agentes de comunicación que han contribuido a la generación de ese discurso dominante del que hablábamos y que son, a la vez, causa y efecto del mismo.

Para ello no solo es importante tener en cuenta los medios tradicionales, sino que dejamos entrever una acepción amplia de la comunicación, donde tienen cabida otro tipo de elementos como los nombres de calles, avenidas, museos o la educación y los libros de texto.

Argul (2003) hace una clasificación de lo que él llama “lugares de memoria”, distinguiendo en ella los públicos de los privados: “los lugares de memoria de la Transición se pueden dividir entre los públicos y los privados” (p. 5).

Nosotros nos centraremos sobre todo en los públicos y los dividiremos por ámbitos culturales: cine, producción audiovisual...

En cuanto a la producción cinematográfica de la Transición, Barrenetxea (2012), citando a Cuesta (2008), nos explica que durante los años de paso a la democracia, la memoria histórica no había logrado penetrar en profundidad en el tema de la represión. De hecho, como nos recuerda Barrenetxea (2012), salvo *Réquiem por un campesino español*, ninguna obra cinematográfica de aquellos años consiguió tratar este asunto. Esto nos puede dar una idea de la necesidad de olvido que se implantó desde las élites políticas y del lugar en el que quedaba la memoria histórica.

En el campo de la producción audiovisual de ficción, destacamos la aportación fundamental que constituye la serie *Cuéntame cómo pasó*. En este punto es necesario señalar que no solo es una serie de la televisión pública española, sino que además se emite desde hace años en *prime time* y constituye una repetición de la visión

dominante del cambio democrático de los setenta y la correspondiente visión de la Guerra y el Franquismo que este conlleva. A este respecto, nos dicen Sampedro, Carriço y Sánchez Duarte (2012) "Consideramos *Cuéntame cómo pasó* como uno de los productos mediáticos que más se ha ocupado de reproducir las relaciones sociales de la Transición, introduciendo en el actual panorama audiovisual español nuevas posibilidades para entender el pasado a la luz del presente debate" (páginas 6 y 7). Además añaden "en la actualidad los discursos políticos... no son los únicos que reivindican la línea de continuidad en el tiempo mediante políticas de identidad" (página 8).

Además, queremos destacar otros aspectos que pueden aparentar pertenecer al campo de la anécdota, pero que son sin embargo, otra forma más de comunicar.

Como señala Argul (2003), casi dos décadas después de promulgar la Constitución, todavía circulaban monedas con simbología franquista. Algunas incluían simbología tanto del rey como del Franquismo. Algo que deja entrever dos aspectos: uno, que los cambios no suceden de un día a otro. Dos, que asistimos a un trasvase de poder de las instituciones franquistas a las llamadas democráticas, como también apunta el autor.

A estos ejemplos, podemos añadir otras manifestaciones de distinto signo. Por conectar con la actualidad mediática. Podemos hablar del reciente cambio al nombre del Aeropuerto de Barajas en Madrid, que ha pasado a llevar el nombre de Adolfo Suárez, tras la muerte de este el pasado mes de marzo.

Aun así, el espacio público no logró ser conquistado en su totalidad por el discurso dominante y todavía hoy podemos ver resquicios de etapas anteriores. Argul (2003) "conviven en un radio de apenas unos 300 metros, una figura ecuestre de Franco... dos modernas representaciones de Indalecio Prieto y Largo Caballero y una escultura no figurativa que representa la democracia..." (página 4).

BIBLIOGRAFÍA

- Angoustures, A. (1995). *Historia de España en el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Argul, S. (2004). Lugares de memoria y transición española. En *La transición a la democracia en España: actas de las VI Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en Archivos*. Guadalajara: Universidad, p. 33.
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria, en *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 359-382.

- Ferro, M. (2003). *Use and Abuse of History: Or How the Past is Taught to Children*.
- Gallego, F. (2008). *El Mito de la Transición*. Barcelona: Crítica.
- Howsbawm, E. (2005). *La invención de la tradición*. Madrid: Crítica.
- Juliá, S. (1999). *Un siglo de España. Política y sociedad*. Madrid: Marcial Pons.
- Juliá, S., Mainer, J. C. (2000). *El aprendizaje de la libertad 1973-1986. La cultura de la Transición*. Madrid: Alianza.
- Leichter, D. (2009). The Poetics of remembrance: Communal Memory and Identity in Heidegger and Ricoeur, *Dissertations*, 2009, pp. 1-15.
- Manjón-Cabeza Olmeda, A. (2012). Las posibilidades legales de la memoria histórica, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, pp. 1-42.
- Martínez, J. A. (coord.) (1999). *Historia de España: Siglo XX (1939-1996)*. Madrid: Cátedra.
- Phillips, K. R. (2007). *Framing Public Memory*. Howard Browne, Stephen. Alabama: University Alabama Press,
- Piñuel, J. L., Lozano, C.. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TEAM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Ana María Ramos García

Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 24/12/2016

Aceptado: 24/12/2016

Publicado: 27/12/2016

Contacto

Ana María Ramos García

Departamento de didáctica de la lengua y la literatura

Universidad de Granada

anamariaramos@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ramos García, A. M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 267-279.

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TEAM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Resumen

Este artículo presenta diversas formas y definiciones de colaboración docente en general, partiendo de diversas experiencias del ámbito universitario internacional. Se destacan, principalmente, las dificultades que este modelo presenta, así como también las ventajas que ofrece en este ámbito de la educación superior. Al mismo tiempo, se da cuenta de diversos estudios que abogan por su efectividad en el ámbito universitario en general. Finalmente se incluye una sección sobre los retos que presenta la colaboración docente en el aula bilingüe (o plurilingüe) universitaria, en la que consideramos que la coordinación docente entre el equipo de profesores participantes en la experiencia y la persona responsable de dicha coordinación, el coordinador del grado o grupo en cuestión, es de vital importancia para el éxito de la experiencia. Se plantean los problemas principales para llevarla a cabo y medidas para favorecer la motivación y participación del profesorado. Esta propuesta se ha elaborado teniendo en cuenta las características concretas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que lleva funcionando un grupo bilingüe en el Grado de Educación Primaria desde el curso 2011/2012.

Palabras clave: Colaboración docente; enseñanza en equipo; coordinación; enseñanza bilingüe; educación superior.

Abstract

This paper introduces different team teaching types and definitions in general, by analyzing international team teaching experiences. The pros and cons this model presents are pointed out, mainly in the field of higher education while experiences proving its effectiveness in that area are included. Finally, there is a section on challenges for team teaching in a bilingual or plurilingual context. It is in this setting in which teacher coordination among staff taking part into such an experience and the degree coordinator seems to be crucial in order to guarantee success. The main problems when establishing team teaching in bilingual instruction are highlighted and several measures are offered in order to boost teacher motivation and participation. This proposal has been developed taking into account the specific characteristics of the bilingual group from the Primary Education Degree set at the Faculty of Education, University of Granada in 2011.

Keywords: Collaborative teaching; team teaching; coordination; bilingual education; higher education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de un estudio preliminar sobre la enseñanza colaborativa en general y la enseñanza colaborativa en la universidad en particular cuya finalidad es localizar las investigaciones más importantes sobre este tema para poder abordar un trabajo posterior de mayor profundidad que permita elaborar un protocolo de actuación o guía para el establecimiento de la colaboración docente en la universidad, en su idiosincrasia, para aquellos contextos en los que se oferta algún tipo de enseñanza bilingüe o plurilingüe. En concreto, se ha tenido como referencia el contexto del grupo bilingüe del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

DEFINICIÓN DE COLABORACIÓN DOCENTE

Se entiende por colaboración docente o docencia en equipo toda aquella que tiene lugar cuando dos (o más) personas trabajan coordinadamente con un fin educativo común (Hibler 2010). Los términos en inglés *team teaching*, *co-teaching* o *collaborative teaching* se han tomado como sinónimos y se han traducido indistintamente por colaboración docente, enseñanza en equipo, enseñanza en grupo o enseñanza compartida para no repetir un único término continuamente. Este tipo de enseñanza se ha asociado tradicionalmente a diferentes contextos, principalmente al del docente sin experiencia que se nutre de la experiencia de otro más antiguo. Según Wang (2010) la enseñanza colaborativa se ha utilizado de forma sistemática y con diferentes propósitos en la enseñanza secundaria en Estados Unidos desde mediados del siglo pasado, concretamente de 1960 en adelante, aunque la investigación se ha centrado, principalmente, en niños de altas capacidades (Wang 2010) o con necesidades educativas especiales (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013). El salto de la enseñanza colaborativa al ámbito de la educación superior en los Estados Unidos se ha generalizado en los últimos años (Anderson y Landy 2006, citado en Wang 2010). Así lo demuestran, entre otros, los estudios de Chanmugam y Gerlach (2013) en la Universidad de Texas (San Antonio y Austin), Hartigan (2014) en la Facultad de Educación de la Universidad Saint Joseph (West Hartford, EEUU) o en otros países como el de Pretorius, Steyn y Johnson (2012) en la Universidad de Pretoria, o el de Partridge y Hallam (2013), de la Queensland University of Technology (Brisbane).

Existen numerosas definiciones de colaboración docente, casi tantas como autores, por tanto, se ofrece a continuación la más citada en los distintos artículos consultados es la de Davis (1995): “include two or more faculty in some level of collaboration in the planning and delivery of a course” (citado en Wang 2010, p. 87). Wang ofrece otra que complementa la anterior introduciendo la evaluación en la ecuación ade-

más de la planificación y la enseñanza: “a group of two or more teachers working together to plan[,] conduct and evaluate the learning activities for the same group of learners” (Wang 2010, p. 87). Por último la definición de Angelides (2006, p. 1) que incluye los recursos docentes como responsabilidad común: “two teachers are jointly responsible for a class and plan teaching together, plan instruction together, share teaching duties and design collectively all teaching aids” (citado en Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 7). Las categorizaciones o tipologías de la docencia en grupo son también numerosas, se recogen a continuación la clasificación y definiciones de Maroney, 1995 (citado en Hibler 2010, p. 24), (traducción propia):

Docencia en equipo estándar o *standard team teaching* (ambos docentes comparten las clases), colaboración docente o *collaborative team teaching* (similar a la anterior pero los alumnos trabajan únicamente en grupo), docencia en equipo de apoyo o *complimentary / supportive team teaching* (un docente está a cargo de la enseñanza de contenido y otro se ocupa de las actividades de refuerzo y desarrollo de habilidades), docencia en equipo paralela o *parallel team teaching* (se divide aleatoriamente al alumnado y cada docente se responsabiliza de un grupo) docencia en equipo diferenciada o *differentiated team teaching* (similar a la anterior —docencia en equipo paralela— pero la división del alumnado se hace de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje o nivel).

Otros autores determinan los diferentes modelos según el rol del docente (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013; Liu 2008; Wadkins, Wozniak y Miller 2004; Ferguson y Wilson 2011): “one teaches, one observes” o “one teaching-one assisting” modelo en el que un docente se hace cargo de la clase y otro observa, “parallel teaching” donde los alumnos se dividen y cada uno de los docentes se hace cargo de un grupo, “station teaching” que separa a los alumnos en grupos y cada docente se responsabiliza de determinados contenidos y “alternative teaching” que sería similar a *differentiated team teaching*. Wadkins, Wozniak y Miller (2004), Ferguson y Wilson (2011) y Wehunt y Weatherford (2014) añaden además el modelo *tag-team* en el que los docentes se alternan presentando contenido e interactuando con el compañero.

Todos los autores consultados hacen hincapié en la necesidad de reflexionar no solo sobre la implantación de la enseñanza en equipo, sino también sobre las necesidades de los alumnos para elegir el modelo de enseñanza conjunta que se adecue mejor al contexto. Aunque diferentes autores (Hibler 2010; Wang 2010) insisten en la necesidad de combinar diferentes tipos de colaboración docente para que esta sea efectiva. Sin embargo, Aliakbari y Mansouri Nejad (2013, p. 8) afirman que: “every co-teaching model may not be suitable in all educational settings because students and teachers do not possess similar features”.

Principalmente se subraya la necesidad de colaboración en la planificación y diseño de los contenidos a trabajar por el equipo. Por tanto, se parte de un trabajo común que viene determinado por la creencia de que el equipo al trabajar coordinadamente es mejor que los distintos docentes en solitario: "co-teachers should create a shared belief system whereby both teachers feel that by collaborating they are better, both on a personal and summative level" (Hibler 2010, 24).

Tanto Hibler (2010) como Wang (2010) o Vila, Thousand y Nevin (2013) citan la teoría de Johnson y Donaldson (1999) *the distributed functions theory of leadership* o la teoría del liderazgo y funciones compartidas que resulta crucial para que el equipo llegue a buen puerto. Se trataría de compartir tanto las decisiones como las acciones que se desarrollan habitualmente en el aula de forma que haya una cesión mutua de funciones para que todos los miembros del grupo sean igualmente responsables sobre lo que ocurre en el aula sin abandonar la *individual accountability* o responsabilidad individual para que el equipo funcione de forma equitativa y con una distribución de trabajo similar.

DIFICULTADES EN LA COLABORACIÓN DOCENTE

Los profesores que decidan compartir su tarea docente deben llevarse bien entre sí para evitar problemas. Sus estilos de enseñanza, habilidades y áreas de conocimiento deben ser complementarias. Los posibles roces que pueden surgir en el grupo de colaboración vienen dados por la distribución desigual de las tareas, la dificultad para aceptar la opinión de los otros sobre el propio trabajo: "sometimes it seems difficult for co-teachers to accept their mistakes and respect a colleague's criticism, which is intended to improve collaborative activities" (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 9) y la falta de responsabilidad de alguno(s) de los miembros. Por otro lado, las limitaciones de tiempo, de recursos humanos o el coste de estos son el principal obstáculo para la implantación de este método de enseñanza.

Wang (2010) y Aliakbari y Mansouri Nejad (2013) destacan la importancia de la cultura como elemento determinante para el éxito o fracaso de esta metodología en los diferentes países. Asimismo, señalan que "the idea of co-teaching has not fully entered into the current education systems as a fixed method of teaching languages or other sciences" (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 9). Por tanto, se puede afirmar que la aplicación de la enseñanza en equipo en el ámbito de la enseñanza de lenguas es bastante reciente (Wang 2010; Aliakbari y Mansouri Nejad 2013).

VENTAJAS DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Según Hibler (2010) la ventaja más reseñable de la docencia en equipo es la reducción de la ratio docente-alumnado, aunque dependerá del modelo de enseñanza colaborativa que se elija. Si se implementa de forma adecuada es especialmente motivadora en contextos en los que se emplea la metodología AICLE o AICOLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), ambos al inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Entre otros beneficios esta autora destaca las oportunidades de aprendizaje para los integrantes del grupo, que están expuestos a otros modos de trabajar diferentes del propio. Se comparten los éxitos y las dificultades y los docentes se sienten menos aislados y, por tanto, más apoyados y seguros.

Si están presentes simultáneamente en el aula dos docentes se puede facilitar en mayor medida el aprendizaje colaborativo que aumenta las posibilidades del aprendizaje del alumnado si se lo compara con el aprendizaje individual, ya que se ponen en práctica técnicas de andamiaje (Hibler 2010). Este modelo de trabajo en grupo propuesto por el profesorado también sirve de ejemplo al alumnado, es por ello que parece positivo que los futuros docentes experimenten la enseñanza en colaboración para que cuando sean profesionales no les resulte una opción tan lejana que les produzca rechazo.

La colaboración más habitual que existe en este país es la generada a través de la inclusión de los asistentes de conversación en el sistema educativo, tanto en primaria como en secundaria (Hibler 2010; Ramos 2007). La enseñanza en equipo en el campo de la lengua extranjera en España tiene lugar de dos formas diferentes: en modelos de enseñanza basados en el contenido —como AICLE— y la colaboración entre nativos y no nativos, esto es los asistentes de conversación, en la clase de LE (Méndez 2012). En el primer caso, la colaboración es entre profesorado de áreas no lingüísticas (ANL) y especialistas de lenguas, que, según Hibler (2010, p. 23) “has proven successful in CLIL classrooms at secondary and tertiary levels”.

ESTUDIOS SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Casi todos los artículos consultados comentan la falta de resultados positivos a favor de la colaboración docente cuando se han comparado resultados entre alumnos que siguen una enseñanza tradicional y los que siguen un programa de enseñanza en colaboración (Sluti, Lebsack y Lebsack 2004; Wadkins, Wozniak y Miller 2004). Parece oportuno, por tanto, dedicar más atención a este aspecto, llevando a cabo

una búsqueda exhaustiva de estudios empíricos que arrojen datos fiables al respecto.

Wang (2010) relata la experiencia de enseñanza colaborativa llevada a cabo en una universidad china en un curso de metodología de la enseñanza del inglés para profesores en ejercicio en el que se participan un profesor nativo y un profesor chino —lógicamente en el contexto de la lengua extranjera el nativo no es el originario del país, sino el extranjero. Los resultados obtenidos no son alentadores, pues no se encuentran diferencias significativas a favor de la enseñanza colaborativa.

Aliakbari y Mansouri Nejad (2013) realizaron una investigación en Irán para determinar si la enseñanza compartida afecta al proceso de aprendizaje, concretamente a la competencia gramatical en lengua extranjera (LE). Los resultados determinan que no existe diferencia significativa entre emplear la enseñanza compartida o la tradicional en la enseñanza de la gramática de la LE. Asimismo, Aliakbari y Bazayr (2012) (citado en Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 11) llevaron a cabo un estudio similar al anterior en relación con la competencia lingüística general, obteniendo los mismos resultados, no existe diferencia significativa entre la docencia compartida y la tradicional.

Wehunt y Weatherford (2014) describen una experiencia de docencia colaborativa con alumnos de un Master en Educación en Estados Unidos. Los resultados parecen ser positivos para ambas docentes, aunque no se ofrece información sobre resultados reales de los alumnos.

Chanmugam y Gerlach (2013) presentan un modelo detallado de cómo implantar una asignatura a nivel universitario basada en la colaboración docente, los resultados que dicen haber obtenido son positivos, tanto para las docentes como para el alumnado, pero no se ofrecen datos cuantitativos al respecto.

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN EL AULA BILINGÜE UNIVERSITARIA

Para Wehunt y Weatherford (2014) la enseñanza colaborativa en la universidad puede resultar muy enriquecedora tanto para los docentes como para el alumnado implicado. Determinan tres factores esenciales para el éxito de la experiencia: el respeto de los docentes entre sí y para con los alumnos, la autoridad y responsabilidad compartidas, y por último, estrategias de afirmación (pensar en voz alta y debatir con el grupo).

Eisen y Tisdell (2002) consideran que:

more than ever, those of us who teach in higher education are expected to help learners develop their critical thinking skills. Our job is ultimately to enable students to integrate new information from a variety of disciplines so they can become ongoing constructors of new knowledge, both on an individual level and with others in a social context.

Según estas autoras, con gran experiencia en enseñanza colaborativa, esta es la forma más adecuada de facilitar el pensamiento crítico del alumnado. Afirman que debe atenderse a tres factores esenciales: el establecimiento de relaciones, la provisión de un currículum y metodología integrados, y centrarse en la construcción de conocimiento por parte del alumnado.

Partridge y Hallam (2013) señalan que en los últimos años se está extendiendo el uso de esta metodología de enseñanza en la universidad como forma de lograr la excelencia en los resultados de los alumnos, no obstante sigue siendo desconocida para muchos, pero en su opinión, para la mayoría de los profesores universitarios que la practican resulta una experiencia “challenging, enjoyable and worthwhile” (Partridge y Hallam 2013, p. 105).

La docencia compartida a nivel universitario sirve —en opinión de Ferguson y Wilson (2011)— para crear una comunidad de aprendizaje fuerte. Además, el trabajo en un equipo multidisciplinar ayuda a formar (a través del ejemplo, como se ha comentado previamente) al alumnado con mayores garantías para desarrollar un trabajo en equipo fructífero en el mundo laboral. Así lo determinan los alumnos citados por estas autoras en el artículo, o los participantes en el estudio de Pretorius, Steyn y Johnson (2012) que afirman tener mayores oportunidades de aprendizaje a través de la colaboración docente, convirtiendo su formación en una tarea más interesante, divertida e interactiva. Sin embargo, los docentes participantes en este curso (sobre la enseñanza de nuevas tecnologías en Pretoria) tenían opiniones encontradas sobre su satisfacción con el resultado de la colaboración, aunque todos afirman que esta modalidad de enseñanza favorece una mayor calidad de los aprendizajes (2012, p. 8).

La enseñanza en la universidad en España se ha caracterizado tradicionalmente por el individualismo y la falta de coordinación entre el profesorado. La colaboración docente no es, por tanto, una de sus características. En aquellos casos en los que existe, se basa, casi exclusivamente, en la sintonía que existe entre los docentes que han decidido colaborar entre sí.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desde que se produjo la implantación de los nuevos grados en el curso 2010/2011 se ha intentado fomentar la coordinación entre el profesorado de un mismo curso y grupo tanto desde la coordinación del grado como desde el equipo de apoyo a la coordinación, pero es prácticamente imposible lograr que varios docentes se reúnan, principalmente por incompatibilidad de horarios, por ocupaciones de carácter investigador o por falta de interés por implicarse en una tarea nueva más sin recibir ninguna compensación.

La implantación del espacio europeo de educación superior (EEES) ha traído aires de cambio a la universidad, si bien, no todos los docentes están implicados en el mismo grado en cambiar la metodología docente tradicional —centrada en el profesor—, por una metodología más activa que cede el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. Los propios alumnos, en ocasiones, tampoco toman de buen grado esa responsabilidad añadida, puesto que les resulta más cómodo asistir a clase sin tener que participar en demasía, tomar apuntes y hacer un examen final en el que se decide el éxito o fracaso en la materia. Si bien, cuando se implican en el proceso reconocen que, aunque es necesario trabajar más y, principalmente, de otra manera, ese trabajo a lo largo del semestre produce unos mejores resultados de aprendizaje y la calificación obtenida en la asignatura no depende de un único hecho aislado, sino del trabajo constante.

La implantación de la enseñanza bilingüe en Andalucía en Primaria y Secundaria (en 1996 con las primeras secciones bilingües, pero especialmente en 2005 con el Plan de Fomento del Plurilingüismo y su programa asociado de Centros Bilingües) ha creado nuevas necesidades en el ámbito universitario, por un lado en la formación de los futuros docentes, que debe ser acorde a este nuevo entorno socioeducativo y responder a las necesidades de su ejercicio profesional, y por otro lado, en la oferta de grados bilingües para dar continuidad al modelo de enseñanza bilingüe desarrollado en las etapas precedentes (educación obligatoria y postobligatoria) en la formación universitaria; aunque, es cierto que esta proliferación de titulaciones impartidas parcial o totalmente en otros idiomas responden, también, a la creciente necesidad de internacionalización de las universidades.

La implantación de la metodología AICLE en Educación Primaria y Educación Secundaria ha fomentado la coordinación y colaboración del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe. Ramos (2007, p. 135) señala la importancia de la formación tanto lingüística como metodológica de los maestros como elemento clave para la exitosa implantación de programas bilingües insistiendo en la necesidad de “que estén dispuestos a cooperar con sus colegas en la planificación y desarrollo conjunto

de los currículos, son algunos de los desafíos que deben afrontar las autoridades educativas interesadas en estos programas". E insiste:

contar con profesionales cualificados que aúnen la preparación lingüística adecuada junto al conocimiento de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza de idiomas y contenidos son requisitos indispensables para que los alumnos reciban una instrucción estimulante que les ayude a progresar en la lectoescritura en dos idiomas. (Ramos 2007, p. 139).

Es crucial, por tanto, la formación del profesorado. Sería recomendable, pues, pensar en una modificación de los títulos para incluir alguna asignatura sobre AICLE en la formación de los futuros docentes. Si se lograra crear un equipo docente que colaborase en la planificación de contenidos y la evaluación de los alumnos universitarios sería un buen comienzo; este equipo se vertebraría de forma similar a como lo hacen los equipos docentes en secundaria, descritos por Méndez (2012, p. 5) y explicado someramente en páginas anteriores. De esta forma, se le facilitaría el trabajo al alumnado —a través de una evaluación conjunta consensuada— sin tantos trabajos diferentes para cada asignatura sin coordinación entre ellas, y a su vez, no sería necesaria la presencia de dos docentes en el aula al mismo tiempo, algo que, en el momento de crisis que está sufriendo el país es prácticamente imposible llevarlo a cabo, pues la universidad no estaría en situación de aumentar los gastos, ni los docentes estarían dispuestos a asumir otra tarea más gratuitamente.

Quizá haya quien opine que la coordinación entre profesores en un contexto de enseñanza bilingüe, teniendo en mente el modelo de la enseñanza secundaria en el enfoque AICLE es imposible en la universidad porque no existen profesores de lengua que trabajen coordinados junto con los profesores de otras áreas. En las titulaciones universitarias, en general, puede existir alguna asignatura de carácter lingüístico (para fines específicos o académicos) pero lo habitual es que las asignaturas de contenidos diversos sean las que se trabajen total o parcialmente en otros idiomas. Aun así, considero que se puede defender un modelo de coordinación similar, en el que el coordinador del grado, como responsable de la docencia en el mismo, coordine el grupo de trabajo de profesores participantes. Si la coordinación no se lleva a cabo la experiencia está, prácticamente abocada al fracaso más absoluto.

CONCLUSIONES

La colaboración docente resulta difícil de implantar, cuanto más en niveles universitarios, donde el profesorado, en ocasiones, considera la libertad de cátedra como una carta blanca que permite hacer lo que se considere en cada momento, sin tener

que dar cuentas a nadie, cuanto menos, a un compañero. No obstante, hay docentes interesados en implicarse en un proyecto conjunto de colaboración docente, pero es necesario gestionar bien, antes de tomar ninguna decisión, los momentos libres comunes en los que puedan reunirse en persona, a distancia, y qué mecanismos de comunicación tienen a su disposición para compartir la información relevante de la forma más eficaz posible, minimizando los esfuerzos, para garantizar el éxito. Además, sería necesario (o recomendable) crear un grupo basado en la buena relación entre los miembros y que tengan habilidades como profesores distintas y que pertenezcan a diferentes especialidades para así contar con múltiples estilos de enseñanza y habilidades complementarias.

Por otro lado, resulta esencial que la universidad como institución se implique en estos procesos favoreciendo de alguna manera la colaboración entre docentes, ya sea a través de la creación de horarios compatibles entre los participantes, o a través de compensaciones de créditos por el esfuerzo y dedicación realizados. No se trata de mercantilizar la colaboración docente, simplemente se trata de apreciar el esfuerzo de las personas, para que así se sientan valorados y tengan ganas de continuar innovando y mejorando porque se respeta su trabajo.

Para concluir, se puede afirmar que el número de publicaciones localizadas sobre la enseñanza compartida en la universidad es menor que las localizadas sobre este tipo de enseñanza en otros niveles educativos, aunque la gran mayoría no son de carácter estrictamente científico, ya que no aportan datos empíricos de los estudios realizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliakbari, M. y Mansouri Nejad, A. (2013). On the Effectiveness of Team Teaching in Promoting Learners' Grammatical Proficiency. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 5-22.
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 10-117.
- Eisen, M. J. y Tisdell, E. J. (2002). Team Teaching: The Learning Side of the Teaching-Learning Equation. Essays on Teaching Excellence. *Towards the Best in the Academy*, 14(7). Recuperado de: podnetwork.org/content/uploads/V14-N7-Eisen_Tisdell.pdf

- Ferguson, J. y Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5, 52-68.
- Hartigan, B. F. (2014). Early Childhood Teacher Preparation: Using the Co-Teaching Model. *Creative Education*, 5, 641-645.
- Hibler, A. (2010). *Effective Collaboration between Native and Nonnative Speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education*. Trabajo fin de Master. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Iacino, J. (2011). *Sustainable Collaborations: A Grounded Theory Of Faculty Development For Interdisciplinary Team-Teaching*. Ph.D. Dissertation. Florida: The Florida State University.
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of co-teaching models and strategies in the Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), 103-118.
- Méndez, N. (2012). *Una propuesta de colaboración docente para Secundaria bilingüe en Andalucía*. Trabajo Fin de Master. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Partridge, H. y Hallam, G. (2013). New pathways to learning: the team teaching approach. A library and information science case study. *Informing Science: International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 2, 103-118.
- Pretorius, H. W., Steyn, A. A. y Johnson, R. D. (2012). Pair teaching of ICT in higher education: a multi-perspective reflection. *Research in higher education journal*, 17, 1-12.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 133-146.
- Sluti, D. G., Lebsack, R. R. y Lebsack, S. A. (2004). Team Teaching: Faculty and Student Perceptions of Benefits and Detriments. En E. G. Peck, (Ed.), *UNK/CTE Compendium of Teaching Resources and Ideas*. (pp. 97-109). Kearney: University of Nebraska at Kearney.
- Vila, R. A., Thousand, J. S., y Nevin, A. I. (2013). *A guide to Co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Wadkins, T., Wozniak, W., y Miller, R. L. (2004). Team Teaching Models. En E. G. Peck, (Ed.), *UNK/CTE Compendium of Teaching Resources and Ideas*. (pp. 77-95). Kearney: University of Nebraska at Kearney.

- Wang, D. (2010). Team Teaching and the Application in the Course *English Teaching Methodology* by CET and NSET in China. *English Language Teaching*, 3(1), 87-91.
- Wehunt, M. D. y Weatherford, J. S. (2014). Co-teaching for student engagement. *The Researcher*, 26(1), 45-48.