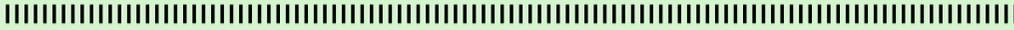


EFd

igital

EDUCACIÓN Y FUTURO



LOS FUTBOLÍSIMOS



**¡DESCUBRE LOS LIBROS DE
ROBERTO SANTIAGO!**



18

Enero - Junio 2019
ISSN: 1695-4297

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: María José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco), Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: María Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

www.cesdonbosco.com/revista

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Los acosadores escolares se sienten superiores. Intervención para la mejora de habilidades socioemocionales

Lara López-Hernández

29 Pringosona: un proyecto diferente para cocinar un cuento

Angélica García-Manso

43 Errors of the use of spanish language: prepositions

Mónica Belda Torrijos

63 El valor de la esperanza para la Educación

Javier Barraca Mairal

81 Liderazgo educativo de los equipos directivos para transformar un centro en comunidad de aprendizaje

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

99 Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de Educación Primaria

Cristina Rodríguez Galafat y Antonio Luque de la Rosa

SECCIONES

122 Reportaje

Los Futbolísimos de Roberto Santiago

Elena Fernández Martín

129 Reseñas bibliográficas

18

S

O

L

U

C

I

T

R

A

Los acosadores escolares se sienten superiores. Intervención para la mejora de habilidades socioemocionales

Lara López-Hernández

Pringosona: un proyecto diferente para cocinar un cuento

Angélica García-Manso

Errors of the use of spanish language: prepositions

Mónica Belda Torrijos

El valor de la esperanza para la Educación

Javier Barraca Mairal

Liderazgo educativo de los equipos directivos para transformar un centro en comunidad de aprendizaje

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de Educación Primaria

Cristina Rodríguez Galafat y Antonio Luque de la Rosa

LOS ACOSADORES ESCOLARES SE SIENTEN SUPERIORES. INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SCHOOL BULLIES FEEL SUPERIOR. AN INTERVENTION PROGRAMME TO IMPROVE SOCIAL EMOTIONAL SKILLS

Lara López-Hernández

Doctora, PHD. Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR.

Profesora Visitante en American University of Sovereign Nations, USA

RESUMEN

Tras la revisión de estudios acerca de la compleja personalidad de los acosadores escolares y de las posibles razones de acoso, se plantea averiguar qué opina la comunidad educativa de La Rioja -España- al respecto, con el fin de mejorar la intervención con estos alumnos. Para ello, se realizó un amplio estudio a través de un cuestionario dirigido a 348 alumnos de la ESO, cuatro grupos de discusión con padres y alumnos y entrevistas dirigidas a treinta profesores. Los resultados muestran que los acosadores tienen un concepto superior de ellos mismos respecto a los demás, acosan para llamar la atención y lo hacen también fuera de la escuela, opiniones más claras entre los participantes de más edad. Los datos recogidos en las técnicas cualitativas reflejan que los acosadores se caracterizan principalmente por una inmadurez socioemocional derivada de una familia problemática. Acorde a estos resultados, la intervención está encaminada al trabajo de habilidades socioemocionales con estos alumnos -y en concreto entre los más jóvenes- sus familiares y toda la comunidad educativa.

Palabras Clave: Acoso escolar, acosador, autoconcepto, familia, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

After reviewing studies on the complex personality of bullies and the possible causes of bullying, this paper aims to find out what the educational community of La Rioja -Spain- thinks about the issue, in order to improve the intervention with bullies. A broad study was carried out through a) a questionnaire, completed by 348 students of Secondary Education; b) four groups of discussion between parents and students; c) the interview of 30 teachers. The results show that the bullies a) have a higher concept of themselves respect to others, b) they bully to get attention, even outside of school, and c) have clearer ideas amongst older participants. The qualitative data collected though the different techniques show that bullies are mainly characterised by social emotional immaturity due to a dysfunctional family context. According to these results, the intervention aims to work on social emotional skills with bullies—particularly among the youngest—, their families and the whole educational community.

Keywords: Bullying, bully, self-concept, family, social emotional abilities.

Recibido: 09/09/2017
Aprobado: 10/05/2018

Enero - Junio 2019
ISSN: 1695-4297

páginas
5 - 27

Nº 18

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es una subcategoría de la violencia y de la agresión, aunque algo distinta de la conducta agresiva (Ortega, 2008). Es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, y hace referencia a la violencia en general y, dentro de la escuela, a la violencia en particular (Rey y Ortega, 2007). Es un fenómeno grupal que produce una jerarquización en su organización, creando un desequilibrio de poder y trasgrediendo la expectativa igualitaria de los que se consideran homólogos (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Un alumno víctima es sometido por un alumno acosador, apoyado por su grupo de iguales, e indirectamente por el sistema escolar y social al que pertenece (Ortega, 2008).

El acoso escolar ocurre en todos los países y en todas las escuelas y no está restringido a zonas de pobreza, marginalidad o minorías étnicas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Los datos de prevalencia son muy diversos en función de dónde, cómo y cuando sean recogidos (Garaigordobil y Oñederra, 2010a). Según Cerezo (2011), el 21% de alumnos de ESO han estado implicados en actos de acoso en algún momento, sin embargo, España es uno de los países con menor prevalencia de acoso escolar, en torno a un 5-6%, según el estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013). De igual manera, el estudio de López-Hernández y Ramírez (2013) refleja en La Rioja un 8% víctimas y un 7,5% de acosadores; y aún menos -un 3,6% acosadores según Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005). En esta comunidad no existe una situación preocupante de acoso escolar, pero sí incidentes puntuales o conductas de indisciplina, según el Defensor del Pueblo riojano (2008) y el Observatorio riojano de convivencia escolar (Larioja.org, 2011).

En esta prevalencia, se observa que hay más mujeres víctimas de *ciberacoso*, formando también parte activa del mismo, pese a que existe una mayor prevalencia de los varones como grandes *ciberacosadores* (Sabater y López-Hernández, 2015), resultados que coinciden con el estudio de Garaigordobil y Aliri (2013). Esto se traduce en el acoso tradicional, donde la prevalencia es también mayor entre chicos que acosan, a su vez, de forma física con más frecuencia que las chicas (López-Hernández, 2013). Referente a la edad, se produce más acoso entre alumnos de los primeros cursos de ESO, entre los 11 y 13 años (Calvo y Ballester 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010a; López-Hernández, 2013; Ortega, 2008; Piñuel y Oñate, 2007); momento crítico y difícil, debido al cambio de etapa en su desarrollo vital (Ortega, 2008), cuando no han adquirido todavía un conocimiento socio-personal, ni modos de pensar prudentes complejos donde consideren más variables que el propio punto de vista (Goñi, 2001). El funcionamiento mental del alumno preadolescente, se caracteriza por ser absolutista, con poca capacidad crítica y una carencia de maduración psicoemocional, que hace que se produzca el peligroso mecanismo del *contagio social* entre alumnos, provocando un debilitamiento del sentimiento democrático de grupo (Salmivalli y Peets, 2010), dentro del cual el acosador se ve fortalecido (Cerezo, 2011).

La pasividad del grupo de compañeros y de la comunidad educativa y social es un factor clave en la perpetuación del acoso (Lee, 2004), sin embargo, el primer causante es el propio acosador, que desea dominar a los demás y disfruta haciendo que la víctima se sienta sometida (Sanmartín, 2007). Su técnica es intimidar a los alumnos más débiles, más jóvenes y de escasa influencia dentro del grupo por medio de amenazas y ridiculizaciones (Hodges y Perry, 1999; citado en Salmivalli y Peets, 2010). Los acosadores escolares suelen otorgar excesiva importancia a su imagen física y a la de los otros, además de tener una mayor fortaleza física y rasgos de la cultura mayoritaria del país (Calvo y Ballester, 2007). Son más impulsivos y tienen más sentimientos de ira y hostilidad que sus compañeros (Kumpulainen, Räsänen y Heenttonen, 1999), lo que hace que muestren una mayor tendencia hacia actividades antisociales y delictivas. Según Avilés (2002), un 25% de los alumnos que acosan en la escuela acaban teniendo problemas con la justicia más tarde, y el 60% comete más de un delito antes de los 24 años (Piñuel y Oñate, 2007).

Esta impulsividad conlleva un déficit en la atención (Farrington, 2005), lo que les hace sentirse desmotivados hacia la escuela, padeciendo dificultades específicas de aprendizaje. Se encuentra una alta relación entre el fracaso escolar y la participación en *bullying* o actividades pre-delictivas que encuentran apoyo en sus amigos y familiares (Cerezo y Méndez, 2012). Los acosadores suelen ser malos estudiantes (Salmivalli y Peets, 2010) y no encuentran su sitio en el ámbito educativo, por lo que acuden menos a clase y abandonan precozmente los estudios (Díaz-Aguado, 2004). Un alto número de ellos, se caracteriza por tener un retraso en la lectura adquirida, bajo rendimiento académico, escasez de vocabulario y pobreza en el razonamiento verbal en la etapa de educación secundaria (Calvo y Ballester, 2007). El grupo de acosadores se asocia con escalas de ansiedad, síntomas somáticos, problemas de atención, *oposicionismo* y mala conducta (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011).

El mal comportamiento de los alumnos dentro de los centros está relacionado con un temperamento difícil y angustiado (Schaughency y Fagot, 1993, citado en Calvo y Ballester, 2007). Carecer de habilidades sociales les hace actuar como líderes coercitivos y no emotivos dentro del grupo de iguales (Bjorkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King, 1982; Pulkkinen y Tremblay, 1992, citado en Ortega, Rey y Córdoba, 2010). Los acosadores tienen alta capacidad de liderazgo, sin embargo, utilizan esta capacidad en sentido negativo manejando al grupo para que se posicione a su lado (Calvo y Ballester, 2007). No han aprendido habilidades para negociar con los demás, lo que conlleva patrones de inadaptación social y mala integración escolar (Farrington, 2005; Fernández, 1998; García Orza, 1995; Mooij, 1997; Olweus, 2005; Ortega, 1994; citados en Avilés, 2006). Muestran a su vez un escaso autocontrol en las relaciones y poca tolerancia a la frustración, lo que les hace tener dificultades para mantener una correcta comunicación con los demás, poca capacidad para relacionarse de forma asertiva (Calvo y Ballester, 2007) y dificultades para

cumplir normas y respetar la autoridad (Garaigordobil, 2004).

Por el contrario, los estudios de Harris y Petrie (2006) exponen que los alumnos acosadores hacen amigos con facilidad, no se aíslan y son más populares en el grupo, mostrando un alto autoconcepto social y físico y presentando puntuaciones elevadas en la escala de habilidades sociales (Moreno, 2004). Los acosadores son buenos manipuladores sociales (Sutton y Smith 1999), tienen habilidades para engañar a muchos de sus compañeros y ponerlos en contra de las víctimas, mientras se presentan de forma correcta ante los adultos (Standley, 1983, citado en Piñuel y Oñate, 2007).

Algunos de estos alumnos padecen sesgos cognitivos que conllevan dificultad para resolver problemas sociales (Eron, 1987; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Díaz-Aguado, 1996). Persiguen objetivos dañinos, y en menor medida, están dominados por emociones negativas como la ansiedad (Salmivalli y Peets, 2010) y el 25% de acosadores escolares acaba recibiendo asistencia psicológica o psiquiátrica por alteraciones de personalidad (Berger, 1999). Según Cerezo (2011) realizan menos deporte que sus compañeros, además de consumir más sustancias adictivas y presentar más conductas desafiantes ante la ley. Más del 25% realizan acciones con riesgo social y para su salud, destacando el consumo de drogas y conducir bajo los efectos del alcohol (Cerezo y Méndez, 2012). Los trastornos más comunes entre el grupo de acosadores escolares son el TDAH (Corell y Escudé, 2006) y el trastorno de conducta desafiante, los cuales son tres veces más comunes en estos alumnos que en otros (Corell y Escudé, 2006). Son más fríos en el trato, tienen más facilidad para expresarse en términos cognitivos y menos emocionales (Garrido, 2006; Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2004) y padecen falta de empatía (Garrido, 2006) e incapacidad de emocionarse y reaccionar con afecto ante los estímulos de los demás (Olweus, 1998). Según Zimmerman (2005), el resultado del fracaso en la regulación emocional conlleva niveles psicopatológicos y estos a su vez, conductas de acoso en la escuela. Muestran bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra, 2010b).

Los estudios de Garaigordobil (2011) reflejaron que los *ciberacosadores* padecían falta de empatía, conducta agresiva y delictiva, superior consumo de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y alto absentismo y fracaso escolar (Avilés, 2010). Según Fanti y Avraamides (2011), la exposición repetida a diferentes medios audiovisuales con contenidos violentos, reduce el impacto psicológico de la violencia y crea desensibilización ante la misma. Como resultado, los espectadores tienden a sentir menos simpatía hacia las víctimas de la violencia. Muchos alumnos adolescentes se identifican personalmente y asumen de forma real, el rol de los protagonistas de sus series favoritas que, en la mayoría de los casos, no representan modelos pro-sociales para seguir (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Stavrinides, Tsvitanou, Nikiforou, Hawa y Tsolia (2013) dicen que la exposición a programas de contenido violento y el acoso

relacionados entre sí, y los niños que tienen más limitadas sus oportunidades de socialización -por falta de alternativas saludables o carencia de orientación y supervisión de los padres- pueden verse más expuestos a la elección de programas de televisión violentos como medio de socialización. Según Buelga, Cava y Musitu (2010) la situación es alarmante, ya que la prevalencia de acosados por Internet alcanza un 30% de alumnos, y un 25% declara ser acosado a través del móvil.

Según Batsche y Knoff (1994), Cerezo y Esteban (1992), Díaz-Aguado (2004) y Olewus (1993; citados en Cerezo, 2005), los acosadores poseen un alto autoconcepto. Sin embargo, Bolwy (1976) demuestra que los alumnos que han tenido pobres relaciones emocionales con sus padres, desarrollan un pobre concepto de sí mismos, algo que les lleva a tener más dificultades para relacionarse en grupo. Están más insatisfechos y descontentos que los demás, debido a un estatus intelectual y escolar más bajo (O'Moore, 2000). Esteve, Merino y Cantos (2001), realizaron un estudio sobre autoconcepto en cinco grupos de culturas diferentes y dedujeron que los niños de autoconcepto bajo, obtenían puntuaciones más altas en conductas de acoso que los niños de autoconcepto alto.

Según Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013) un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice el acoso y la victimización, siendo más importante en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012). Por el contrario, una percepción positiva del clima familiar, alta autoestima y satisfacción con la vida, se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). A su vez, las conductas comunicativas basadas en expresiones de ira y afectividad negativa por parte de los padres, están asociadas a un incremento de conductas de acoso -hacia los iguales y hacia los padres- (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y de victimización (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

Un entorno familiar sin límites, es considerado factor de riesgo en las actitudes acosadoras de los hijos (Defensor del Pueblo riojano, 2008). El no haber tenido límites en la educación conlleva consecuencias negativas, como frustración y falta de orientación por un objetivo a seguir. Cuando los padres no ponen normas a los hijos, estos no interiorizan el principio de autoridad, convirtiéndose en niños y adolescentes tiranos, poco altruistas y manipuladores (Roperti, 2006). En ocasiones, las rupturas e inestabilidad afectiva en las parejas, inhibe poner límites en la educación de los hijos y ante estas circunstancias, adquieren poca seguridad en sí mismos y escaso control afectivo de su propia conducta (Camps, 2007). Los estudios Vuchinich, Hetherington, Vuchinich y Clingempeel (1991) muestran que las situaciones de reestructuración familiar pueden hacer que los hijos adolescentes se frustren y se impliquen en conductas de riesgo y de rechazo a todo lo relacionado con la educación formal; debido al estrés, los padres reducen la participación en los contextos escolares y los hijos pueden expresar su malestar implicándose en conductas de riesgo (Baldry y Farrington, 2005).

Por el contrario, la implicación de la familia y de toda la comunidad en la problemática de los centros escolares resulta beneficiosa, ya que ofrecen propuestas alternativas de intervención. Avilés, Torres y Vian (2008) estudiaron el funcionamiento de un *programa de ayuda* que consistía en que la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos, mantenían comunicación constante con alumnos implicados directamente en situaciones de acoso. Los resultados mostraron que las víctimas contaban más lo que les pasaba y los acosadores eran más conscientes de sus actuaciones. El programa modificó la forma de pensar y actuar de los alumnos, y de los padres y profesores, que vieron la experiencia muy positiva para la mejora de la convivencia. El clima escolar viene determinado por la relación existente entre alumnos, profesores y la implicación de los padres (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) y otros agentes sociales. La intervención sugiere procurar el empoderamiento de todos y la concienciación de toda la comunidad educativa y social en cuanto al abuso del poder personal (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

Por todo ello, este trabajo implica a toda la comunidad educativa riojana, recogiendo su opinión acerca de características personales que definen a los alumnos acosadores, averiguar razones por las que acosan a sus compañeros, y determinar si el curso/edad -ya que la prevalencia de acoso es mayor en los primeros años de ESO- incide en la opinión de los alumnos sobre las características de los agresores y en sus razones de acoso. Se pretende que estos datos orienten en dirección a nuevas propuestas de intervención contra el acoso escolar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Todos los participantes estuvieron matriculados en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO; datos extraídos de la Consejería de Educación del 2012). Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa, se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser $n=348$. Predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca, más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos (*tabla 1*).

En la selección de la muestra, se tuvo en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación, a la vez de conocer la decisión acerca de su participación. El alumnado fue elegido por parte

de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria, aunque la muestra se fijó previamente teniendo en cuenta la proporción del número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

Tabla 1. Distribución de la muestra del cuestionario.

Fuente: elaboración propia.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público		Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Las entrevistas semiestructuradas han estado constituidas por treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. La muestra está formada por hombres y mujeres de entre 27 y 64 años, que imparten docencia en diferentes materias de todos los cursos de la ESO, de centros públicos y concertados de Logroño y otras zonas. El criterio de elección de los participantes se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, por lo que su distribución quedó expresada en una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

En los grupos de discusión (*tabla 2*), se distribuyó a los participantes en cuatro, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. Fueron elegidos según criterios homogéneos -mismo género y localidad- y heterogéneos -diferente tipo de curso y centro- para encontrar más riqueza en los datos.

Tabla 2. Muestra de los grupos de discusión.

Fuente: elaboración propia.

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-hombres -otras zonas -rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	- otras zonas - centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 alumnas de públicos y 3 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -la edad de ellos oscila entre 38 y 52 años. -pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -la edad de ellos oscila entre 41 y 50 años. -pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Najerilla.

Nota: N: número de participantes.

2.2 Instrumentos

La construcción del cuestionario se realizó a finales del curso 2011 y su aplicación y recogida de datos tuvo lugar en mayo y junio del año 2012. Se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), *Cuestionario sobre Acoso Escolar*, elaborado en el marco de los trabajos preparatorios para las Jornadas Universitarias sobre Acoso Escolar en la UNED, aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma.

A continuación, se validó según *criterio de expertos* con el fin de asegurar que los ítems cumplieran los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación, claridad en la formulación de preguntas, posibles errores de comprensión y orden, amplitud y número de cuestiones y dimensiones en función de la prioridad de los objetivos. Para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, un profesor, un padre y un alumno de ESO. Tras su recogida, se modificó el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: 1) conocimiento y características del acoso escolar; 2) medidas que se están tomando o se deberían tomar en los centros educativos, con familias y otros contextos sociales riojanos, 3) ambiente en familia y en centros educativos riojanos; y 4) ambientes que influyen en la prevalencia del acoso escolar. En este trabajo se analiza gran parte de la primera dimensión -eligiendo las preguntas clave que extraen información sobre el acosador y sus razones de acoso-.

A continuación, se sometió el cuestionario a un estudio piloto para averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente a treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística *SPSS -Statistical Package for the Social Sciences-*, 19.0 de *Windows* y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no lo alcanzaron. Por último, se estudió su fiabilidad a través de la prueba *Alpha de Cronbach*, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0,8938. Los resultados con respecto a la *factorialización* (análisis factorial exploratorio con rotación varimax) permiten concluir que el cuestionario explica un 70% de la varianza total.

Las entrevistas realizadas son de tipo *documental* y de *opinión* (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión sobre los acosadores riojanos, asimismo, manifiestan un carácter semiestructurado. Las cuestiones vinculadas a los objetivos, son iguales a las del cuestionario, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, con una formulación más informal -estas quedan reflejadas en

as tablas 3 y 4- y, tanto unas como otras, fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. Las preguntas definitivas fueron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de sus resultados.

2.3 Procedimiento

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, para explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los participantes y facilitar que contestaran a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. En cuanto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de encuestas, acordando una cita para el encuentro. Tuvo lugar en un espacio tranquilo, donde se les explicaron las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores y Perera, 2001).

Este trabajo manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas. Los objetivos planteados conjugan una metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de una visión integradora.

2.4 Análisis de datos

Con los datos de todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa estadístico mencionado, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, atendiendo a los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados, para determinar si existía relación -y su intensidad- entre las variables dependientes: 1) características personales de los alumnos acosadores riojanos y 2) sus razones de acoso, y la independiente: 1) el curso/edad.

En cuanto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos planteados. Para analizar la información, se tuvieron en cuenta criterios cuantitativos, es decir que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad informativa. Por último, se triangularon los diferentes datos configurando los resultados.

2.5 Resultados

Teniendo en cuenta el primer objetivo, *conocer características personales que definan a los alumnos acosadores*; la mayoría responde que tienen un concepto superior de ellos mismos que del resto (el 44,8%), y que son problemáticos también fuera de la escuela (el 38,5%).

Tabla 3. Distribución de frecuencias, % y contingencia sobre características de los acosadores en función del curso/edad.

Fuente: elaboración propia.

¿Cómo son los acosadores?		%	Contingencia-curso	Residuo tipificado corregido-curso
1. Tienen un concepto de sí mismos superior a los demás	156	44.8	1º y 2º: 48.4%	1.5
			3º y 4º: 40.5%	-1.5
2. Son problemáticos también en otros contextos	134	38.5	1º y 2º: 31.1%	-3.1*
			3º y 4º: 47.5%	3.1**
3. Tienen falta de habilidades	37	10.6	1º y 2º: 5.7%	2.7**
			3º y 4º: 14.7%	-2.7*
4. NS/ NC	21	6.0	1º y 2º: 5.8%	-0.2
			3º y 4º: 6.3%	0.2
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96.

Residuo superior a 1.96. En **negrita: resultados significativos

Los profesores riojanos participantes opinan que no hay un perfil estereotipado de acosadores y que algunos son más dañinos que otros. Piensan además que tienen rasgos como: la envidia, sesgos cognitivos y malas habilidades emocionales y sociales adquiridas dentro de una familia desestructurada y conflictiva:

Profesor 20: “no tengo elementos de juicio, es que tengo imágenes estereotipadas, pero eso es un peligro porque no se corresponde con la realidad.”

Profesor 13: “son de diferentes tipos; uno es el agresivo impulsivo, el niño que no se controla y el otro es el agresor manipulador, frío, con falta de empatía y maquiavélico...”

Profesor 5: “a los agresores les fastidia que las víctimas sean estudiosos, les produce envidia a los gallitos.”

Profesor 12: “los agresores tienen una visión concreta de lo que está ocurriendo, pueden interpretar como que les están provocando... creo que es su visión tan parcial.”

Profesor 7: “no saben relacionarse, son inseguros y por eso hacen esas barbaridades, pero la culpa es de la familia.”

Profesor 10: “suele ser un niño con carácter chulesco, maleducado por sus padres.”

Profesor 2: “no son sanos, tienen problemas de desestructuración familiar, como en los casos que yo he tenido, el problema es que no tienen adecuados modelos paternos...”

En los grupos de discusión, alumnos y padres riojanos también opinan que los acosadores creen ser mejores que los demás, además de ser extrovertidos, mayores y fuertes:

Alumno 4, grupo 1: “se creen los más guays, los que más vacilan, quieren hacer la gracia, gustar y ligar a las chicas de esa manera...”

Alumno 3, grupo 2: “siempre tienen gente a su alrededor que les ríen las gracias.”

Padre 7, grupo 1: “Pues mira, un alumno que es muy fuerte y mayor va siempre a por esos pobres chavales que están marginados y sin amigos.”

Padre 2, grupo 2: “son alumnos de otros cursos más mayores que suelen tener mucha fuerza de convicción...”

Los resultados del segundo objetivo planteado; *averiguar razones para acosar a sus compañeros*, plasmados en la tabla 4, se muestra cómo la mayoría de los alumnos participantes responde que lo hace para llamar la atención (52,3%).

Tabla 4. Distribución de frecuencias, % y contingencia sobre razones de acoso en función del curso/edad.

Fuente: elaboración propia.

Razones de acoso		%		Residuo tipificado corregido-curso
1. Quieren llamar la atención	182	52.3	1º y 2º: 57.6%	-1.8
			3º y 4º: 47,9	1.8
			%	
2. Lo hacen solo para divertirse	42	12.1	1º y 2º: 14.2%	1.3
			3º y 4º: 9.2	-1.3
			%	
3. Los profesores no los frenan	10	2.9	1º y 2º: 3.7%	1
			3º y 4º: 1.9%	-1
			%	
4. Sus padres les permiten todo	12	3.4	1º y 2º: 0.5%	-3.3*
			3º y 4º: 7.0%	3.3**
			%	
5. Son repetidores, mayores y malos estudiantes	17	4.9	1º y 2º: 6.8%	1.9
			3º y 4º: 2.5%	-1.9
			%	

6. En los centros educativos no hay una adecuada atención a la convivencia	14	4.0	1º y 2º: 3.7 % 3º y 4º: 4.4%	-0.4 0.4
7. Son chicos con muchos conflictos familiares	40	11.5	1º y 2º: 11.6% 3º y 4º: 11.4%	0.1 -0.1
8. NS / NC	31	8.9	1º y 2º: 11.6% 3º y 4º: 5.7%	1.9 -1.9
Total	348	100.0	100.0	

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. *Residuo inferior a -1.96.

Residuo superior a 1.96. En **negrita: resultados significativos

Los profesores entrevistados opinan también que la causa principal del acoso escolar es el deseo de llamar la atención y de dominio, deseo debido a la pertenencia a una familia que no se involucra en la escuela, desestructurada, con conflictos, demasiado permisiva y en la que no aprenden valores para convivir. Esto conlleva inmadurez, falta de autoestima, pocas habilidades socio-emocionales y falta de empatía:

Profesor 11: “el problema es que no hay un clima de compenetración entre las familias con los profesores y alumnos dentro de las escuelas.”

Profesor 8: “el objetivo principal de estos chicos es demostrar su superioridad... lo que quieren conseguir es buscar su espacio, ser los dominantes igual que los animales y es que es una época muy básica de la vida.”

Profesor 9: “el problema viene de una familia totalmente desestructurada y el agredir supone entonces una forma de escudarse.”

Profesor 16: “la causa más importante es la frustración personal y muchas más cosas. Hay muchos motivos, pero el mayor es la falta de esfuerzo por haber recibido recompensas rápidas.”

Profesor 17: “agreden para sentirse más fuertes en el grupo y sobre todo pienso que hay una falta de valores enorme, de lo que significa justicia...”

Profesor 19: “yo creo que lo más importante es la necesidad de los agresores de que se les reconozca que valen mucho, porque ellos no se valoran nada, nadie los ha valorado.”

Profesor 3: “están emocional y educativamente desorientados y desequilibrados, muchos carecen de unas normas internas que les guíen y esa es la base.”

Profesor 4: “es un problema de falta de educación en valores.”

La mayoría de los padres incide en que la raíz del problema está en una familia problemática; o en la imitación de otros profesores o compañeros como modelos negativos a seguir, según algunos alumnos y padres:

Alumno 5, grupo 2: “muchos imitan al que todos admiran, al más poderoso y agreden para que los respeten.”

Padre 6, grupo 1: “es cosa de modelos que ha podido ver en algunos profesores incluso, si tú te encuentras con algún profesor que no respeta los alumnos, que los insultan y les chillan, pues... ellos hacen lo que ven.”

Padre 1, grupo 2: “y luego está el caso de los niños que han sufrido acoso que a lo mejor se hacen muy duros y muy fuertes, pero a lo mejor se hacen acosadores también, porque no es una experiencia buena.”

Padre 5, grupo 2: “también es cosa de imitar modelos, de cómo actúan los padres en su casa.”

Padre 2, grupo 1: “yo me acuerdo de una cría muy manipuladora que ha tenido que sufrir en su propia familia, yo que sé el que, sólo ella sabrá, porque menuda familia.”

Padre 1, grupo 1: “pero normalmente es gente que esconde alguna debilidad, sí, porque si no se hace fuerte con los suyos no es nadie, está claro”. “Tiene problemas en casa, porque la víctima puede sobresalir por una cualidad buena o por ser el pobre un infeliz, pero ellos por nada...”

Respondiendo al tercer objetivo, *determinar si el curso/edad incide en la opinión de los alumnos sobre las características de los agresores y en sus razones de acoso*; en la relación curso/ edad y su opinión sobre características del acosador ($\chi^2=13.916$, $gl=3$, $p<.003$; $V=.200$), la intensidad de estas correlaciones es media, y el análisis de residuos permite concluir que esta correlación viene dada por una mayor concentración de la esperada en los alumnos de los últimos cursos, que opinan que son chicos problemáticos también en otros contextos ($r_{ij}^A=3.1$). En cuanto al curso/edad y su opinión sobre razones de acoso ($\chi^2=21.215$, $gl=7$, $p<.002$; $V=.247$), la intensidad de estas correlaciones es media, y el análisis de residuos refleja que los alumnos más mayores tienen más claro que los padres de los agresores son más permisivos ($r_{ij}^A=3.3$).

En el análisis cualitativo, profesores, padres y alumnos opinan que los acosadores se comportan de esa manera por un afán de liderazgo dentro de un grupo que los sigue, algo más propio en los primeros años de adolescencia debido a su falta de madurez:

Alumno 3, grupo 1: “estos chavales quieren hacerse los guays, hacer más gracias para tener más amigos... porque yo creo que es creerse más que nadie, el problema es de hacerse más.”

Alumno 5, grupo 1: “mira, unos cuantos de primero A colgaron de la ventana a un chico, después de haberse metido con él desde hacía tiempo y el resto de la clase se calló...”

Padre 5, grupo 1: “siempre está el gracioso, medianamente inteligente, porque tonto no es, es vago y le da por ir hacia alguien y como todos a esa edad de 12 o 13 años le siguen como tontos...”

Padre 3, grupo 2: “yo creo que en general es un problema de la edad, de falta de madurez personal, pero también hay casos de libro, de esos que luego de más mayores maltratan a sus novias y cosas del estilo, aunque estos son menos.”

Padre 6, grupo 2: “yo me doy cuenta de que para el que quiere ir a la universidad es ahí donde empiezan a salir los valores, el compañerismo etc. y es que es la edad, la inmadurez, y hay muchos chicos a los que les reprenden en el instituto y luego son personas brillantes y buenísimas de mayores.”

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos acosadores tienen un alto concepto de sí mismos, opinión compartida por padres y alumnos participantes, que también opinan que suelen ser más mayores, extrovertidos y fuertes. Los acosadores son también problemáticos fuera de la escuela, una opinión más clara entre los alumnos participantes más mayores. Según los profesores entrevistados, no todos los acosadores son iguales, sin embargo, todos tienen problemas conductuales y emocionales derivados de una familia problemática.

La primera causa de acoso, según los alumnos participantes, es querer llamar la atención y dominar a los demás, aspecto derivado de una familia conflictiva que no les ha dejado madurar social y emocionalmente, según los profesores y padres entrevistados. Los alumnos participantes más mayores también opinan que la causa se deriva de la familia, de una educación demasiado permisiva. En general, todos los participantes están de acuerdo en que se dan más casos de acoso entre los alumnos más jóvenes, debido a su falta de madurez.

Según estos resultados encontramos tres comunes denominadores en la personalidad de los acosadores escolares, su deseo de llamar la atención, su carencia de habilidades socioemocionales y sus relaciones familiares. Quieren llamar la atención, dominar y reafirmar así su autoconcepto. Sin embargo, hay muchas diferencias entre ellos, y como bien dicen los profesores, este deseo de dominio se refleja en diferentes grados. Algunos acosadores son más perversos e instrumentales, con una clara intención de hacer daño (Lino, 2007 y Díaz-Aguado, 2006). Estos alumnos tienen niveles psicopatológicos graves. Por otra parte, se encuentran los emocionales o ansiosos, caracterizados por una baja autoestima, más espontáneos y menos perversos que los anteriores (Díaz-Aguado, 2006). Tanto unos como otros, comparten el segundo común denominador, falta de madurez socioemocional.

En este sentido, el trabajo de habilidades socioemocionales entre los alumnos de primero de secundaria es crucial. Los modelos de inteligencia socioemocional están centrados en la capacidad de la persona para tomar consciencia de sí mismo, así como en el manejo y reconocimiento de sus propias emociones y motivaciones como en las de los otros (Castejón, Cantero y Pérez, 2008). Salami (2010) afirma la importancia de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico en el alumnado como medio de mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de su facetas afectivo-motivacionales.

La puesta en marcha de técnicas Mindfulness en los centros educativos, muestran resultados muy positivos en el desarrollo socioemocional y académico de sus participantes (Burnett, 2011; López-Hernández, 2015). Franco, Fuente y Salvador (2011) han reflejado que el programa es válido y adecuado para promover el crecimiento y autorrealización personal de quienes lo realizan. Kuyken et al. (2013) demuestran la aceptabilidad y eficacia de un programa basado en esta práctica para la salud mental y factores de bienestar tales como el afrontamiento de las tareas sin miedo y con el disfrute, la autoestima y la empatía. El proyecto “.b” (parar, respirar y ser) trata de enseñar a la persona a mantener la atención consciente en cada momento, a través de nueve sesiones, durante nueve semanas y conduce a resultados inmediatos y sorprendentes. Sus participantes afirman sentirse, en general, más felices, tranquilos y plenos, pueden concentrarse mejor y tienen más herramientas para enfrentarse al estrés y a la ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Jonshon, 2010 y Weare, 2011). Se asocia con una mejora tanto inmediata como a medio y largo plazo en el funcionamiento general y en el bienestar de los participantes, además de identificarse cambios cognitivos y de conducta, por lo que se propone “.b” como un programa viable y eficaz en la potenciación de fortalezas socioemocionales y dentro del ámbito académico (Hennelly, 2011).

Crear nuevos programas y dinámicas donde se trabajen habilidades sociales, de diálogo y aún más, emocionales en los centros educativos es una solución contra el acoso (López-Hernández y Ovejero, 2015; Pegalajar-Palomino y López-Hernández, 2015; López-Hernández y Ramírez, 2014). Programas como el PIECE (Valléz-Arándiga, 2013) o el OBPP -Olweus Bullying Prevention Program- (Olweus y Limber, 2010) están diseñados para el desarrollo de competencias sociales y de autocontrol de los alumnos de secundaria, con entrenamiento en habilidades de comunicación para ser trabajadas con los padres, tratando de reducir el acoso escolar a través de la mejora de las relaciones comunicativas asertivas de adolescentes con sus familias. Mateu-Martínez et al. (2013) diseñan un programa de prevención cognitivo-conductual para prevenir el rechazo social en las escuelas, que consiste en una formación dirigida a las familias dentro de la escuela, cuyo objetivo es la educación en valores, el fomento de habilidades comunicativas con sus hijos y la sensibilización por la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicomponente que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y sociales, con tareas

para realizar en casa.

La comunicación y la demostración de afecto dentro de la familia previene la participación de sus hijos en la escuela como acosadores (López-Hernández y Ovejero, 2015). El comportamiento violento de los alumnos en la escuela es claramente un reflejo del clima familiar, un clima negativo que se traduce en una falta de respeto hacia la autoridad escolar y genera un clima nocivo en la interacción con los compañeros y una mayor percepción de apoyo de los hijos por parte de los padres se relaciona con un mejor comportamiento de los mismos con sus compañeros (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Es necesario investigar sobre el papel que debería tomar el centro educativo y sus nuevas responsabilidades con las familias (Sawyer, Mishna, Pepler y Wiener, 2011), hacer ver a los padres que deben tomar actitudes activas ante el acoso (Lovegrove, Bellmore, Greif-Green, Jens y Ostrow, 2013), fomentando más grupos de debate entre todos los miembros de la comunidad y diseñar acciones para promover la diversidad y apertura de la escuela en varios niveles (Ataide, Aguiar y Marques, 2012). Se necesitan programas de formación familiar que sensibilicen a los padres en la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicompetente, que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y socioemocionales, con tareas para realizar en casa (Mateu-Martínez et al., 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S., y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública*, 53(3), 220-227.
- Ataide, M., Aguiar, M., y Marques, V. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 653-665.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M., y Torres, N., y Vian, M. V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6-3), 863-886.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. (2005) Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and education*, 8, 263-284.

- Berger, M. (1999). *L'enfant instable*. París: Dunod.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Burnett, R. (2011). Mindfulness in schools, learning lessons from the adults—secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120.
- Calvo A. P., y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 339-362.
- Cerezo, F. (2005). El fenómeno bullying en nuestras aulas. *Crítica*, 925, 53-56.
- Cerezo, F. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2012) Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología*, 28(3), 705-719.
- Corell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.
- Defensor del Pueblo riojano. (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Injuve.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., y Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 51, 1–85.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behaviour from the perspective of a developing behaviourism. *American psychologist*, 42(5), 435-442.
- Esteve, J. M., Merino, D., y Cantos, B. (2001). *La escolarización de los niños inmigrantes en el Campo de Gibraltar*. Universidad de Málaga.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fanti, K. A., y Avraamides, M. N. (2011). Desensitization to media violence. En M. Paludi (Ed.), *The Psychology of Teen Violence and Victimization* (pp. 121-133). California: Praeger.
- Farrington, D. P. (2005). *The importance of child and adolescent psychopathology*. Nueva York: Wiley.
- Franco, C., Fuente, M. de la, y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013) Ciberacoso (“Ciberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010a). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010b). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *Journal of Education and Psychology*, 3(2) 243-256
- García-Longoria, M. P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: José M^a Carbonell Arias.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. M., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. M., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Georgiou, S. N., y Stavrinides, P. (2012). Parenting at home and bullying at school. *Social psychology of education*, 16, 165-179. doi: 10.1007/s11218-012-9209-z
- Gil Flores, J., y Perera, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Goñi, A. (2001): Desarrollo del conocimiento socio-personal e intervención educativa. *Contextos educativos*, 4, 35-51.
- Harris, S., y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hennelly, S. (2011) *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents social and emotional well-being and academic functioning*. Thesis submitted in part-fulfilment of the regulations for the degree of Master of Research in Psychology. Oxford Brookes University.
- Huppert, F. A., y Johnson, D. M. (2010) A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Heenttonen, I. (1999) Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child abuse and neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(1), 126-131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649.
- Larioja.org. (2011). El Observatorio de la Violencia Escolar registra 21 intervenciones durante el curso 2010-2011. *Prensa y comunicación*. Recuperado de <http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&IdDoc=627430> [Consulta: 15/04/2013].
- Lee, C. (2004): *Preventing bullying in schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child abuse & neglect*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lino, E. (2007). Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria. *Aula de innovación educativa*, 167, 38-41.

- López-Hernández, L. (2013) Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación, 62*, 2-13
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27*(1).
- López-Hernández, L., y Ovejero, M. M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja: *ESE: Revista de estudios de Educación, 29*, 123-142.
- López-Hernández, L., y Ramírez, A. (2013). El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia. *Revista Berceo: Monográfico de educación, 165*, 183-202.
- López-Hernández, L., y Ramírez, A. (2014) Medidas disciplinarias en los centros educativos ¿suficientes contra el acoso escolar? *Revista Perfiles Educativos, 145*, 32-64.
- Lovegrove, P. J., Bellmore, A. D., Greif-Green, J., Jens, K., y Ostrov, J. M. (2013). "My voice is not going to be silent": What can parents do about children's bullying? *Journal of school violence, 12*, 253-267. doi: 10.1080/15388220.2013.790070.
- Martín, E. (2011). Rechazo entre iguales en la escuela. El caso de chicos y chicas en acogimiento residencial. En J. M. Román, M. D. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3591-3603). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica, 31*, 187-195.
- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar, propuestas educativas para su solución. Celebradas en Madrid del 21 al 22 de junio. Recuperado de <http://www.uned.es/jutedu> [Consulta: 18/12/2013].
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación, 21*(1), 3-20.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(1), 123-136.

- Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N., y Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of criminology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871>
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive behaviour*, 26, 99-111.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R., Rey, R. del, y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 299-319). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2005): *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.
- Pegalajar-Palomino, M. C., y López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE*, 13(3), 45-56.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013) Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos M. J., y Varela, R. (2011) Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psichosocial intervention*, 21(1), 5-12.
- Rey, R. del, y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores*. Madrid: Espasa Calpe.

- Sabater, M. C., y López-Hernández, L. (2015). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 23 – 30.
- Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F., y Silván, A. (2005). *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*. Logroño: Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salmivalli, C., y Peets K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011) Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sanmartín, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.
- Shetgiri, R., Lin, H., y Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 89–104.
- Stavrinides, P., Tsivitanou, A., Nikiforou, M., Hawa, V., y Tsolia, V. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72- 78.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Sutton, J., y Smith P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive behaviour*, 25, 97-111.
- Valléz-Arándiga, A. (2013) Propuestas emocionales para la convivencia escolar: El Programa Piece. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 33-70). Lima: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

- Vuchinich, S, Hetherington, E.M, Vuchinich, R.A. y Clingempeel, W.G. (1991). Parent-child interaction and gender differences in early adolescents adaptation to stepfamilies. *Developmental psychology*, 27, 618-626.
- Weare, K. (2012). Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People. Recuperado de <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf> [Consulta: 13/05/2013].
- Zimmerman, F. J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support and Television Watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of paediatrics. Adolescent Medicine*, 159(4), 348-388.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

López-Hernández, L. (2019). Los acosadores escolares se sienten superiores. Intervención para la mejora de habilidades socioemocionales. *Educación y Futuro Digital*, 18, 5-27.

MÁS ALLÁ DEL DINERO

EVOLUCIÓN

NUEVA

Cuenta 1|2|3 Smart



LIBERTAD

ACCESO

MASALLADELDINERO.COM

Descárgate la App Santander



en



Cuenta 1|2|3 Smart para clientes mayores de 18 años y hasta 31 años incluidos.
Cuenta no remunerada. Conoce sus características en tu oficina Santander o en bancosantander.es

PRINGOSONA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA COCINAR UN CUENTO

PRINGOSONA: A LEARNING EXPERIENCE FOR COOKING A STORY

Angélica García-Manso

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, las lenguas y la literatura. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura

RESUMEN

Pringosona constituye un proyecto educativo en Extremadura sin ánimo de lucro que gira en torno al cuentacuentos y los hábitos alimenticios; el proyecto está dirigido hacia las actividades extraescolares. *Pringosona* nace de un relato de la escritora Pilar López Ávila con ilustraciones de Deli Cornejo; en éste confluyen formas tradicionales y lecturas actuales. Así, en relación con el texto, éste responde al esquema Aarne-Thompson-Uther 1386; por su parte, los dibujos poseen el carácter narrativo de los azulejos decorativos.

Palabras clave: Experiencia didáctica, Cuento infantil, Ilustraciones infantiles, Pilar López Ávila, Deli Cornejo.

ABSTRACT

Pringosona is an educational non-profit project carried out in Extremadura (Spain) on the basis of storytelling and healthy eating habits through extracurricular activities. "Pringosona" is born from a story written by Pilar López Ávila and illustrated by Deli Cornejo, where both traditional and current writings converge. Thus, the text matches type 1386 in Aarne-Thompson-Uther classification, while the drawings illustrate the narrative character of decorative tiles.

Keywords: Learning experience, children stories, illustrations, Pilar López Ávila, Deli Cornejo.

Recibido: 18/09/2017
Aprobado: 07/03/2018

Enero - Junio 2019
ISSN: 1695-4297

páginas
29-41

Nº 18

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN: LA ASOCIACIÓN CULTURAL NORBANOVA EN EL ÁMBITO DE LA LITERATURA INFANTIL EN EXTREMADURA

Uno de los rasgos habituales del estudio de la producción editorial dirigida a niños (y, asociada a dicha producción editorial, la posibilidad de volcar las propuestas narrativas bajo la forma de animación sociocultural y escolar y también en su plasmación gráfica o, en líneas generales, visual) es el carácter que este tipo de creación posee a caballo entre lo *amateur* y el papel docente de los escritores, dedicados profesionalmente a las aulas. Ello dejando al margen lo relativo a la recopilación y representación de textos folklóricos y tradicionales, que cuentan en la región extremeña con figuras clásicas del relieve de Marciano Curiel Merchán y estudiosos de la talla de Juan Rodríguez Pastor (1997); y dejando a un lado también lo relativo a certámenes y concursos, estén estos dirigidos a escolares o a autores adultos. El caso más evidente de la relación entre creación para niños y jóvenes y docencia que se descubre en Extremadura se encarna en la figura de José Antonio Ramírez Lozano (Nogales, Badajoz, 1950), profesor él mismo, autor de relatos aparecidos una veintena larga de títulos publicados en editoriales de ámbito nacional (Soto, Cremades y García Manso, 2017, p. 88). No obstante, se puede decir que predomina a la voluntad *amateur* (Jiménez Sánchez, 2011), promovida, además, por la participación en certámenes locales y relacionados con instituciones de la administración política y propiamente escolares de toda índole.

La Asociación Cultural Norbanova de Cáceres (a cuyos fines nos referiremos de forma más detallada en el siguiente epígrafe centrado ya en el Proyecto *Pringosona* objeto de estudio en las presentes páginas) ha sido también partícipe en la difusión de la Literatura Infantil y Juvenil en Extremadura, no sólo por la invitación que ha hecho durante los últimos años para que colaboren en sus sesiones del Aula de la Palabra (desde 2015)¹ escritores consagrados como la madrileña Beatriz Osés (que ejerce su docencia en la región extremeña y es autora de un importante número de textos dirigidos a jóvenes y ella misma autora de ensayos [2008]) o la andaluza Carmen Gil Martínez (también profesora, además de escritora polígrafa y también pedagoga de la lectura [2003]), sino, sobre todo, y de ahí también parte del interés del presente análisis, por el tratamiento en imágenes que merece la Literatura Infantil, desde la traslación visual (en pinturas, grabados y fotografías, de dicha literatura).

Se trata, probablemente, del rasgo más singular a la aproximación literaria que se hace desde Norbanova, con exposiciones del calibre de la dedicada a Ester García Cortés (Cáceres, 1984) en el mes de abril de 2017, y, en menor medida, a las cacereñas Ana Hernández de San Pedro, Matilde Granado Belvís, María Polán Morato y Marisol Pita González, que procede de Badajoz aunque desarrolla su trabajo en Cáceres, o –aun

¹ Web: www.norbanova.es

que de forma aún más tangencial– la toledana Mar Azabal Domínguez; todas ellas ilustradoras poseedoras de un fuerte componente *naïf* e infantil y que han colaborado sobre todo en la revista *Norbania*, editada por Norbanova. A las artistas citadas habría que añadir a Miriam A. Gómez Cornejo en el ámbito de la fotografía. Se trata de una serie de nombres que ofrecen una perspectiva en femenino sobre la creación infantil en la actualidad en Extremadura que no ha sido aún estudiada e detalle.

Por otra parte, dado el carácter de representación de la Literatura Infantil que incumbe al Proyecto *Pringosona* objeto del presente estudio, el teatro contemporáneo extremeño dedicado expresamente a niños lo encarna Concha Rodríguez, al frente de la productora La Estampa Teatro de Almendralejo (Badajoz), cuya atención es totalmente profesional –no *amateur*, por consiguiente– (Soto, Cremades y García Manso, 2017, p. 88).

El tema culinario, en fin, ha sido abordado con una aproximación irónica por la profesora y escritora cacereña Carmen Galán Rodríguez en la recopilación de “poemas de cocina” titulada *Cuentos mugrientos* (2008), ilustrados por ella misma.

De forma sintética, tal es el contexto en el que Pilar López Ávila y Deli Cornejo Martínez han desarrollado parte de su trabajo, según se va a analizar en los próximos epígrafes, mediante la contextualización del Proyecto *Pringosona* (un proyecto, según se considerará, que se encuentra a caballo entre el texto literario, la ilustración, la educación alimentaria y la representación como actividad escolar), el relieve literario que se puede inferir del relato de López Ávila, asociado este a propuestas de los cuentos tradicionales; y, finalmente, el relieve gráfico que poseen las ilustraciones en forma de azulejos que ofrece Cornejo Martínez en las páginas del cuento y en su representación. El sintagma “cocinar un cuento” con el que caracterizamos nuestro estudio pretende ofrecer desde su misma expresión el carácter poliédrico con el que se aborda la Literatura Infantil contemporánea, siendo el ámbito extremeño un entorno táctico (por el número de iniciativas editoriales y socioculturales en marcha) para comprender la convivencia entre raíces e innovación.

2. ÁMBITOS DEL PROYECTO *PRINGOSONA*: LA REPRESENTACIÓN Y LA EDICIÓN

Pringosona constituye un proyecto educativo y editorial que promueve la Asociación Cultural Norbanova de Cáceres, asociación particular sin ánimo de lucro nacida en el año 2012 y que sigue vigente en el momento en que se escriben estas líneas. En el conjunto de actuaciones de la Asociación Norbanova (cuyas miras, según hemos señalado ya, abarcan otros campos como la poesía, las raíces cacereñas o el coleccionismo gráfico, por mencionar algunos), el proyecto *Pringosona* posee entidad propia a partir de tres líneas de intervención vinculadas respectivamente a actividades extraescolares, divulgación de hábitos alimenticios saludables en edades infantiles y promoción de la lectura infantil.

En relación con la primera línea de trabajo, los responsables de *Pringosona* se ponen a disposición de los centros escolares de Extremadura –fundamentalmente Cáceres y localidades de la provincia, por razones de proximidad– para representar en directo las aventuras del personaje de Pringosona Rodríguez, protagonista que da nombre al proyecto y a cada una de sus líneas. El espectáculo se desarrolla con modos de índole teatral, con una fuerte interacción con los escolares, dado que se suprime la necesidad de escenario. No obstante se hace preciso indicar que no se trata de un Proyecto surgido desde la práctica profesional del teatro ni asociado a los recursos o financiación de la administración educativa, sino vocacional y voluntario; por esa razón, incluso desde perspectivas propiamente didácticas, el resultado adquiere una significativa dosis de espontaneidad, creatividad y empatía que devienen singulares también debido en buena medida al hecho de no concebir el aula como un espacio vedado a los no profesionales.

Figura 1. Colegio Suárez Somonte, Llerena (Badajoz), mayo de 2014.

Fuente: elaboración propia.



En íntima relación con esta línea de intervención que supone la actuación en directo, la divulgación de hábitos alimenticios saludables descansa en dos propuestas: de un lado, la edición de un cuadernillo de recetas (en las cuales prima el juego, con la finalidad de perder el miedo al cocinado de alimentos) y una *app* diseñada en el año 2015 por la empresa “La nariz roja”² para sistemas iPhone y Android (y operativa en *tablets*, teléfonos móviles y determinados modelos de tv y ordenadores), en la que se propone la interacción de los niños con las ilustraciones y las posibilidades de cocinar³. En lo que se refiere más concretamente al recetario, éste se construye a base de refranes, romances, letrillas y normas culinarias propiamente dichas,

² Web: www.lanarizroja.com

³ La integración de cuento y nuevas tecnologías posee unas características singulares; cf. López Valero (2001).

mostrando a los alumnos la pirámide alimenticia al tiempo que se adoban recetas y guisos con ingredientes que pueden ser desde irreales y mágicos hasta sencillos, digestivos y digeribles (en absoluto industriales), si bien tampoco se hace especial hincapié en el ámbito nutricional, que se deposita en manos de los especialistas –es decir, sin intrusismo por parte de los responsables, pues, al cabo, lo que se propone es un juego, una especie de manual para jugar–. Se trata del cuadernillo firmado por Pilar López Ávila (Cartagena, 1969) con ilustraciones de Deli Cornejo (Cáceres, 1964) que lleva por título *Gastronomía de la imaginación. Recetario imposible de Pringosona Rodríguez* (López Ávila y Cornejo, 2012).

Finalmente, como tercera clave del Proyecto *Pringosona* se encuentra la edición de cuentos⁴. Así, también en 2012 apareció *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez* (López Ávila y Cornejo, 2012), firmado de nuevo por Pilar López Ávila en los textos y Deli Cornejo en las ilustraciones, en calidad de cuento matriz del Proyecto, del que nacen las actividades extraescolares, el recetario y la *app*. Se trata, por lo demás, de la parte del proyecto más íntimamente asociada a la práctica de la lectura y, más concretamente, a la narración para niños como género literario. En el cuento de *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez* se centra el análisis del presente estudio.

Figura 2. Portada del cuento.

Fuente: López Ávila y Cornejo (2012).



2. EL RELATO: UNA PROPUESTA TRADICIONAL

El texto es obra original de Pilar López Ávila, quien, empero, ha estructurado el relato conforme a las pautas del cuento tradicional: una cocinera entra al servicio de un monarca malhumorado y glotón y, gracias a sus guisos y venciendo todos los impedimentos, termina cambiando la actitud del rey. Tal cocinera es

⁴ Entendidos los cuentos no como un fin en sí mismos, sino como parte de un proyecto más amplio, en la línea de experiencias como las recogidas en Sandoval (2005); o en Rojas y Saboya (2014).

Pringosona, personaje que da título al relato. En apariencia se trata de un cuento sencillo, si bien una lectura más detenida permite descubrir que existen varios sustratos asociados al resto de personajes, como si cada uno de ellos viniera a ser el protagonista de su particular cuento, con una voluntad metaficcional, de posibles cuentos anunciados en abanico.

En primer lugar, por supuesto, encontramos a Pringosona. Ésta regenta una posada en forma de cabaña que se encuentra en las lindes de un espeso bosque. Convocada a palacio, rompe la prohibición del rey de cocinar platos que cuenten entre sus ingredientes con verduras, pero ella insiste en hacerlo hasta lograr sanar al testarudo monarca. Sólo entonces decidirá regresar a su lugar de procedencia. Tal esquema constituye la parte central de la narración, la cual posee de forma bastante nítida un modelo de inspiración de índole tradicional, basado no sólo en la glotonería, sino, sobre todo, en la persistencia en el error. Se trata de un tema que responde al conocido esquema Aarne-Thompson-Uther ATU 1386 (*Meat as food for cabbage*) (Uther, 2004), es decir, “alimentar hortalizas a base de carne”, aunque con una importante variación: dicho tema se plantea con la voluntad de una reivindicación feminista: no es la mujer la que comete torpeza, sino el rey (ciertamente, el modelo ATU también posee un trasfondo erótico que no existe en el texto de López Ávila).

Al tiempo, la decisión de Pringosona de retornar a su cabaña responde al tópico narrativo del “menosprecio de corte y alabanza de aldea”⁵. La razón de este alejamiento se encuentra en cierta medida en el segundo sustrato, encarnado por el chambelán del rey, Bienvenido Sebastián, con quien, por cierto, terminará casándose Pringosona a su regreso.

Figura 3. Pringosona sirve sopa al rey Adorable II.

Fuente: López Ávila y Cornejo (2012).



⁵ Sobre el tópico, González Alcázar (2008).

En segundo lugar, pues, se encuentra la figura del citado chambelán: su función fundamental en el relato, aparte de ser el mensajero del monarca encargado de contratar a Pringosona, está en cumplir las órdenes regias de condenar a la cocinera a las mazmorras del castillo cada vez que ésta le desobedece al rey y liberarla después cada noche, a escondidas, para ésta siga ofertando sus guisos al monarca al día siguiente, como si éste hubiera olvidado la orden previa. Se trata de una figura inesperadamente hogareña, una especie de Penélope en masculino (de nuevo con una patente inversión de roles, tal como se ha apreciado a propósito del esquema ATU 1386), que teje de día y descose de noche: de día encierra a Pringosona y de noche la libera. Ese carácter hogareño, además de las continuas idas y venidas a la celda, es lo que une a los personajes, y lo hace con un arquetipo inspirado en la *Odisea* de Homero, en el hacer y deshacer, y en la idea de retornar.

Figura 4. El chambelán libera cada noche a Pringosona.

Fuente: López Ávila y Cornejo (2012).



En tercer lugar, se cuenta con la figura del rey Adorable, quien solamente después de haber tenido a su servicio a Pringosona comenzará a hacer honor a lo que expresa su nombre. Se trata de un personaje llamativo por dos razones contrapuestas: su negativa a comer verduras y por haber construido, anexo a su castillo, un jardín donde cultiva hortalizas. Tales motivos remiten a tres ámbitos: de un lado, la enfermedad derivada de alimentarse de un único producto, y, más en concreto –conforme al tópico tradicional aplicado a los reyes–, la gota como mal de quienes siguen una dieta abundante en viandas; de otro, responde al arquetipo gnómico del perro del hortelano (el que ni come hierba, ni deja a otros comerla)⁶; finalmente, posee una clave irónica, de vegetarianismo del revés: el vegetariano no come carne por no violentar la naturaleza, en tanto que el rey Adorable no hace sino comer carne para proteger así sus amadas verduras. La confluencia

⁶ De Florit (1991).

de las tres perspectivas ofrece una caracterización fuertemente irónica, propia de una comedia, al personaje del rey, objeto así de mofa como en otros tratamientos clásicos (caso de *El traje nuevo del emperador* de Hans Christian Andersen, 2012).

En lo que se refiere a la relación del rey Adorable con los otros dos personajes primordiales, Pringosona y Bienvenido Sebastián, los referentes considerados permiten comprender que, una vez que el monarca cambia de actitud, permita a su chambelán marcharse con la cocinera y consienta que “otros coman hierbas”, al lograr previamente Pringosona que él también las deguste. Es más, en paralelo a Pringosona, existe una correspondencia espacial o geográfica llamativa: el bosque está anejo a la cabaña de la cocinera en tanto que el palacio del rey cuenta con un huerto adosado. Así, el carácter indomeñable de Pringosona establece contraposición con el ámbito domesticado que acompaña al rey. En fin, éste cambia de actitud tras un empacho de huevos fritos, del que sana gracias a los platos de la cocinera.

La suma de lecturas (indigestión de perdices, menosprecio de corte y alabanza de aldea, continuos tejer y destejer, vegetarianismo inverso, tópico del perro del hortelano, etcétera) implica por parte de Pilar López Ávila un dominio importante de los recursos temáticos del cuento tradicional –también de la comedia– y aporta motivos para las puestas en escena del *Proyecto Pringosona*. Pero lo llamativo radica en la polifonía literaria que desprende un relato tan sumamente sencillo, aunque ocupe una treintena de páginas. El carácter infantil se refuerza en un estilo que emplea juegos léxicos y gráficos, que juega con los pareados o rimas internas, que no renuncia al uso de aumentativos y superlativos propios de los textos destinados a edades tempranas. Y, evidentemente, se manifiesta en la elaborada y divertida elección de los nombres de los protagonistas: Pringosona Rodríguez, Bienvenido Sebastián y Adorable II. Y es que la autora posee, además de su condición de docente, una importante trayectoria editorial como escritora infantil⁷, con cuentos como *La leyenda del pájaro de ceniza* (López Ávila, 2002), *Luna. Lunera, ¡quién alcanzarte pudiera!* (López Ávila, 2009), *Cuentos de la A a la Z* (López Ávila, 2013), *La A aventurera* (López Ávila, 2013), *Las divertidas aventuras de los números: cuentos del uno al nueve* (López Ávila, 2013), entre otros.

3. LAS ILUSTRACIONES: LA VOLUNTAD ANACRÓNICA

El volumen de *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez* se presenta como libro ilustrado, es decir, donde el grafismo forma parte integral del relato⁸. De hecho, Pringosona es, sobre todo, el dibujo de la cocinera realizado por Deli Cornejo, creadora, además, de Norbalinda, una especie de pequeña hada que

⁷ Perfectamente integrable en la nómina de escritoras infantiles contemporáneas, como las que se estudian en Avilés Arroyo (2007); o en Sánchez Pinilla (2011).

⁸ García Padrino (2004); o Salisbury (2007).

funciona como logotipo de la colección de cuentos de la editorial Norbanova. Y es que los dibujos de Deli Cornejo no se limitan a acompañar el texto, sino que, de por sí, constituyen parte del desarrollo de la trama: gracias a las ilustraciones se comprende no tanto el carácter medievalizante habitual en los relatos infantiles con reyes y castillos, sino su marcada voluntad anacrónica y su evidente carácter ecléctico. No en vano entre los dibujos intercalados se cuenta un esbozo a lápiz que se inspira como modelo en el castillo de Neuschwanstein en los Alpes bávaros, conjunto arquitectónico proyectado por Ludwig II de Baviera en la segunda mitad del siglo XIX con un marcado aire anacrónico, a caballo entre lo fantástico y lo romántico. Así, las estancias que recrea con su lápiz Deli Cornejo poseen un aspecto de estampa antigua, pero con propuestas híbridas, como cocinas de carbón alicatadas de aire rural y dormitorios con camas de cabeceeros episcopales; incluso las vestimentas responden más al siglo XVII que al XIV o al XIX, por delimitar sus extremos temporales. En total, excluyendo los dibujos limitados a motivos, aparece en la edición aproximadamente una veintena de viñetas.

Figura 5. Castillo de Adorable II, con el huerto adosado.

Fuente: López Ávila y Cornejo (2012).



Desde una perspectiva estética, los dibujos presentan un contorno muy perfilado, con trazos gruesos y sombreados y colores de laca con un fuerte contraste de la imagen, aunque mates, transmitiendo así sensación de relieve. La perspectiva es plana, sobre cuyos fondos se recortan las figuras, a pesar de que, en ocasiones, se indica un punto de fuga geométrico –o los meandros de un camino que se pierde como humo dibujado –que remarca la idea de escena cerrada en la mayor parte de las ilustraciones. Existe una importante atención al detalle, sobre todo de utensilios y ropajes. La combinación de los trazos remarcados, la perspectiva plana y los detalles convierten las ilustraciones en especie de viñetas grabadas en baldosas o azulejos, según se ve confirmado, además, por aquellas ilustraciones cuya temática es directamente culinaria.

Aunque de vocación autodidacta, la ilustradora Deli Cornejo aprendió las técnicas del dibujo con el pintor de Manresa Rafael López Pozo, discípulo a su vez de Evarist Basiana, de forma que, si bien de manera ciertamente coyuntural, Deli Cornejo ha conocido por vía indirecta la tradición catalana de la pintura popular, que, en ocasiones, aparece también en ilustradoras de la talla de Pilarín Bayés (en un entorno editorial muy rico históricamente en el campo de la ilustración de libros como es Barcelona)⁹; además de Manresa, Cornejo ha recibido también lecciones de pintura en Huelva y Cáceres. Otro ilustrador que puede servir de referencia a la hora de definir estéticamente los dibujos de Deli Cornejo puede ser el salmantino Luis Ignacio de Horna, quien, por cierto, es autor del volumen *¿Quieres que te enseñe a hacer un pan?* (De Horna, 1980), también de carácter infantil y referido a un entorno gastronómico o de cocina.

Figura 6. Pringosona en su cocina.

Fuente: López Ávila y Cornejo (2012).



Ciertamente, las ilustraciones de *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez* responden a un momento estético concreto de Deli Cornejo, cuya obra está en constante evolución. Pero la identificación entre el personaje y los dibujos es tal que se descubren retratos de su entorno familiar más inmediato, como si hubiera hecho suyo hasta tal punto el relato de Pilar López Ávila que éste se imbrica con su propia persona.

4. CONCLUSIÓN: Y “DE POSTRE”

Desde una perspectiva didáctica, al margen de las actividades extraescolares desarrolladas en el Proyecto Pringosona y de la *app* basada en éste (es decir, al margen de los parámetros de lo que actualmente se conoce como *lectura multimodal*), el cuento de Pilar López Ávila y Deli Cornejo posee otras implicaciones

⁹ Bayés (1994).

en el ámbito de la literatura infantil del que forma parte. Entre tales implicaciones resulta particularmente destacable la propuesta de una línea narrativa básica, de enorme sencillez, que se ve enriquecida intertextualmente con motivos y arquetipos de índole diferente, cuya confluencia permite comprender el proceso de transformación de un relato que pudiera parecer tradicional en otro basado en la hibridación y la ironía. Ello es particularmente apreciable en el tratamiento del *vegetarianismo* del personaje de Adorable II, un motivo tradicional asociado en la tradición cristiana al ayuno de la Cuaresma, que en la modernidad han hecho suyo como dieta el pensamiento vegetariano y que, en fin, en *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez* aparece como todo lo contrario: la condición carnívora del personaje del monarca procede de su extremo amor a las verduras y las plantas.

Una segunda implicación clave se desprende de la interacción entre texto e ilustraciones, sobre todo cuando las segundas pueden aportar lecturas paratextuales (de acuerdo con la definición de Gérard Genette (1989), como complemento del texto) al sentido del relato: es lo que sucede con los anacronismos y, a este mismo respecto, sucede con cómo los dibujos también funcionan didácticamente como una especie de *Biblia Pauperum*, es decir, como un segundo relato dentro del relato (de ahí nacen, precisamente, las recreaciones extraescolares dentro del marco general del Proyecto Pringosona). De acuerdo con dicha *Biblia Pauperum* se ilustra un relato dinámico, semejante, por ejemplo, al que se da en la tradición artesanal de los azulejos.

El resultado de todo ello deriva en una propuesta pedagógica singularmente llamativa, que mantiene el carácter evocador de la tradición y, al tiempo, se adereza con una ironía próxima que implica a educadores y educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersen, H. C. (2012). *Cuentos completos*. Madrid: Cátedra.

Avilés Arroyo, E. (2007). Cuatro escritoras españolas de cuentos infantiles. *Torre de los Lujanes: Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, 61, 225-233.

Bayés, P. (1994). Pilarín Bayés. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 64, 41-43.

De Florit Durán, F. (1991). Refrán y comedia palaciega: los ejemplos de El perro del hortelano y de El vergonzoso en palacio. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 7, 25-49.

De Horna, L. I. (1980). *¿Quieres que te enseñe a hacer un pan?*. León: Everest.

Galán Rodríguez, C. (2008). *Cuentos mugrientos. Poemas de cocina*. Cáceres: De La Luna Libros.

- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gil, C. (2003). *Leer, Contar y Jugar: Actividades de animación a la lectura*. Madrid: Editorial CCS.
- González Alcázar, C. F. (2008). Un modelo de discurso humanístico: la sátira guevariana en Menosprecio de corte y alabanza de aldea. En J. M. Maestre, J. Pascual Barea y L. Charlo (Ed.), *Humanismo y pervivencia del mundo clásico IV: Homenaje al profesor Antonio Prieto* (pp. 303-312). Madrid: CSIC.
- Jiménez Sánchez, J. (2011). *Literatura Infantil y Juvenil en Extremadura (Guía de autores y autoras)*. Tejuelo. Cáceres: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- López Ávila, P. (2002). *La leyenda del pájaro de ceniza*. Mérida: Consejería de Agricultura y Medio Ambiente.
- López Ávila, P. (2009). *Luna, lunera, ¿quién alcanzarte pudiera?*. Cáceres: Norbanova.
- López Ávila, P. (2010). *Cuentos de la A a la Z*. Barcelona: Bruño.
- López Ávila, P. (2013a). *La A aventurera*. Barcelona: Bruño.
- López Ávila, P. (2013b). *Las divertidas aventuras de los números: cuentos del uno al nueve*. Barcelona: Bruño.
- López Ávila P., y Cornejo, D. (2012). *Gastronomía de la imaginación. Recetario imposible de Pringosona Rodríguez*. Cáceres: Asociación Cultural Norbanova.
- López Ávila, P., y Cornejo, D. (2012). *Las sabrosas aventuras de Pringosona Rodríguez*. Cáceres: Asociación Cultural Norbanova.
- López Valero, A. (2001). Sobre Literatura Infantil, Didáctica y Nuevas Tecnologías: hacia una formación de personas lectoras y escritoras competentes. En P. C. Cerrillo y Jaime García Padrino (ed.), *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 193-206.
- Osés, B. (2008). El alma de los libros. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 238, 21-24.
- Rodríguez Pastor, J. (1997). *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.
- Rojas Camargo, S. M., y Saboya Alemán, S. H. (2014). Literatura infantil en la contemporaneidad: el mundo real de los niños. *Infancias Imágenes*, 2, 152-158.

- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan: Nueva Ilustración de Libros Infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sánchez Pinilla, F. (2011). Modernidad y vanguardia. Nuestras escritoras infantiles. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 239, 7-15.
- Sandoval Paz, C. E. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 2. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/csandoval.pdf> [Consulta: 22/03/2016].
- Soto, J., Cremades, R., y García Manso, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Uther, H. J. (2004). *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography. Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Academia Scientarum Fennica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

García-Manso, A. (2019). Pringosona: un proyecto diferente para cocinar un cuento. *Educación y Futuro Digital*, 18, 29-41.

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

MENCIONES

Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA (TSEAS)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

ERRORS IN THE USE OF SPANISH LANGUAGE: PREPOSITIONS

LOS ERRORES EN EL USO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: LAS PREPOSICIONES

Mónica Belda Torrijos

Department of Applied Linguistics. Polytechnic University of Valencia

ABSTRACT

A preposition is a linking element that highlights the dependency relationship between two elements of the sentence. The use of prepositions is undoubtedly the most difficult aspect to learn and master by foreign language learners of Spanish. Even at a very advanced level, when all other aspects have been already assimilated and hardly present problems, prepositions still continue to create difficulties. This is due not only to the different values and uses that each preposition epitomises, but also to other factors that are directly related to the mother tongue of the learner. For students of Spanish as Foreign Language the prepositions are a difficult task. Quite frequently a preposition that has a final value in their mother tongue, entails a causal value in Spanish, or they have a single preposition that embodies different values as is the case of French and hence they establish false equivalences. It is true - and this is very comfortable in the early stages of learning - that equivalences can be established between the prepositions of the foreign language and the mother tongue, but it is also true that prepositions do not exactly cover the same field in both languages. In other words, if the comparisons can be comfortable in initial stages, they may turn into a source of conflicts or even fossilized errors in advanced stages too. In addition to these interference issues between the L1 and the L2, there are particular ones, related to the second language itself: not all prepositional uses directly reflect the values that can be assigned to the prepositions.

Keywords: preposition, error analysis, mother tongue, false equivalences.

RESUMEN

La preposición es un elemento de enlace que señala la relación de dependencia que existe entre dos elementos de la oración. El uso de las preposiciones constituye, sin duda alguna, el aspecto más difícil de aprendizaje y dominio para alumnos extranjeros. Incluso en un nivel muy avanzado, cuando ya todos los demás aspectos han sido asimilados y apenas ofrecen problemas, las preposiciones siguen creando dificultades. Ello se debe no solo a los distintos valores y usos de cada preposición, sino a otros factores que entroncan directamente con la lengua materna del aprendiz. Para los alumnos extranjeros la preposición es un tema difícil puesto que lo que en su lengua ven como final, por ejemplo, es en español causal o tienen una sola preposición para diferentes valores como es el caso del francés y de ahí las falsas equivalencias. Es cierto -y ello es muy cómodo en las primeras etapas del aprendizaje- que se pueden establecer equivalencias entre las preposiciones del idioma extranjero y el materno, pero no es menos cierto que las preposiciones no cubren exactamente el mismo campo en ambos idiomas, por lo que si la comparación puede resultar cómoda en un principio, en la etapa de perfeccionamiento puede convertirse en una fuente más de conflictos o de errores fosilizados.

Además de esos problemas de interferencias entre el propio idioma y el extranjero, hay otros específicos de la segunda lengua: no todos los usos de las preposiciones responden a los valores que pueden señalárseles.

Palabras clave: preposición, análisis de errores, lengua materna, falsas equivalencias.

Recibido: 12/05/2017

Aprobado: 07/03/2018

Enero - Junio 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

43-62

Nº 18

1. INTRODUCTION

Recently we can find a growing interest in tackling the problem of second language use. The way of analyzing errors has gradually evolved over time. In the last decades the error was considered as something negative. Later, these ideas, with the rise of the communicative approach, gave way to an assessment of it, considering the error as an indispensable step in the learning process.

The learning of a second language, from a behavioral perspective, will imply the formation of a new repertoire of linguistic habits through the mechanisms of repetition and reinforcement. In his Behaviorist Theory, Skinner (1957) considers that the formation of linguistic habits based on similarity, not analysis, leads to language learning. The error was to be avoided, so that it would not be noticed in the student's mind. By rejecting "incorrect" productions, errors are gradually extinguished from the student's repertoire. Therefore, learning the mother tongue takes place thanks to the successive reinforcement of "correct" emissions.

The teaching model that had been implemented was the audio-lingual method, which gave value to the understanding of the spoken language and the oral production of it.

In reaction to this approach, the mentalist current emerges, based on the ideas of Chomsky (1957). This current postulated that the structure of mind determined the language and that all human languages had certain structures in common.

Later, the cognitive theories emerged from the reflections of Piaget (1953), whose fundamental objective was to clarify the role that language played in cognitive development. His views on schemes and the notions of accommodation and assimilation have great application in the teaching of second languages. The error is given some importance and it is considered necessary to design activities in which the student makes mistakes and then is able to reflect and correct them.

We assume that the student facing the foreign language finds that some aspects of the new language are very easy, while others offer great difficulty. Those traits that resemble those of his own language will be easy for him and, on the contrary, those that are different will be difficult. (Side, 1957, pp.2-3).

The theories of acquisition of the mother tongue and the methodological conception of the teaching of second languages are closely related. For decades, attempts have been made to explain the psycholinguistic processes that occur in a student in his or her transition to competition in a second language. Contrastive analysis emerges then. The works of Fries (1945) and Robert Lado (1957) set the beginning of this model, whose main postulate was to compare the two linguistic systems involved, with the aim of predicting which

were, on the one hand, structures that presented difficulties and, therefore, could be considered as potential errors, and, on the other hand, those that, since they resemble the mother tongue, should not present any type of difficulty. This model assumed that the learning of a second language was automated and that all errors could be predicted and explained from the interference of the mother tongue. The errors are conceived as something negative and experts argue that errors can be predicted by the systematic comparison of two languages. Contrastive Analysis was insufficient to explain students' errors, making it necessary to develop a more efficient model in describing and explaining the complexity of the second language acquisition process. It was shown that not all mistakes were explainable because of a negative interference of L1. Within the framework of various controversies, Error Analysis appeared in the sixties, a new model of research inspired by generative linguistics that accentuates the creative aspect of language, raising the role of error. It proposes to analyze and explain the errors of the students in order to discover their causes and identify the psycholinguistic processes that show universal strategies of learning. The error stops being reproachable to become necessary from its conception as an indicator of the learning process. The analysis developed in this model, as its name implies, focused exclusively on the erroneous productions of the students. The change of perspective against the error, led to a rethinking of the type of analysis that was carried out and it was Corder who talked about the need to analyze not only the wrong productions, but also the right ones. Corder (1991, pp. 75-76) decriminalizes the error and again elevates its status, since it considers that it is a faithful indicator of the learning process.

Making errors is an unavoidable and even necessary part of the learning process. The "correction" of errors is precisely what gives us the kind of negative evidence necessary for the discovery of the correct rule or concept. Consequently, a better description of idiosyncratic sentences directly contributes to an explanation of what students know and do not know at any given moment in their learning, and ultimately they should train the teacher not only to provide them with the information that their hypothesis is wrong, but also the correct type of information or data so that the student will form a more appropriate concept of a rule of the target language.

The analysis of interlanguage became a method of linguistic research from 1972, when Selinker, drawing on the contributions of previous studies, designed a model based on his theory in which the student of a second language builds his own linguistic system with Elements of L1 and L2, but with particular features. So the student creates a non-real intermediate language in his mind, which is the combination of his mother tongue and the language he intends to learn and, based on that system, operates when he intends to express himself in L2.

The errors are now the sign that show how the student tries to create a language, becoming indicators of the stage of the construction process in which the learner is. The model seeks to describe the construction process by analyzing all the structures of the student's performance, both the wrong and the right ones. Interlanguage studies have shown that those who learn a second language put into practice a series of strategies, variables from one individual to another, which allow them to integrate new information into their schemes, while testing their hypotheses. Studies in the framework of Error Analysis have allowed us to know better the difficulties of language acquisition and the persistence of certain errors of Spanish in speakers of different mother tongues. Among the used strategies we find: simplification, hypergeneralization, fossilization and transference.

2. METHODOLOGY

In this research 34 students of different levels of command of Spanish participated, specifically in two courses that were being taught in the Polytechnic University of Valencia (Campus of Alcoy).

The learning of the Spanish language by these students is totally institutional since it is in the university where they speak, study and learn Spanish.

Before the tests, students completed a survey that was used to control the variables of age, sex, level of knowledge of other languages and mother tongue. Students performed throughout the semester, writing on the blog four days a week. First they were explained the tasks that they had to do, filled the survey of personal data and then began with the first entry on the blog. When the tests were corrected, the students were interviewed individually to comment and analyze the causes of the errors and thus to know if they were aware of that.

The Error Analysis comes from the mistakes of the 766 compositions of our corpus. For the most representative types of errors, a quantitative view is presented (absolute figures and percentages). We then carried out a qualitative analysis that has allowed us to know which values are the most affected.

The total errors collected in the compositions is 17,827 distributed between sub-paragraphs referring to lexical, grammatical, discursive and graphic errors.

3. RESULTS

Grammatical errors are those relating to **verbal paradigms, concordances, article, demonstrative, possessive, indefinite, personal pronouns, use of tenses, prepositions, sentence structure and relationship between sentences (coordination and subordination).**

In this article we analyze the grammatical errors referred to prepositions since they present significant and representative figures regarding the set of the compositions.

Next we present an analysis of the values and uses of the prepositions that have presented the most frequency of error. We have chosen to follow the systematization offered by Fernández López (1999) since his study is focused on the teaching of Spanish as a foreign language.

The total errors in compositions are from 1952. This implies 33.25% of the grammatical errors and 10,949 of the total of the compositions. Errors focus on the prepositions “a”, “en”, “de”, “por”, “para”, “con”.

In the tests we have found some errors related to the prepositional regime. The student should study what verbs, adjectives and nouns require the presence of a preposition. In this aspect, the cause is none other than the ignorance of the student of these questions.

OBLIGAR A

- *provocó la inundación de casi toda la ciudad y obligo ----- los residentes y ----- los turistas a caminar por la calles de la ciudad con el agua hasta las rodillas*

VER A

- *Van a ver ----- una chica que conozco bien también y que está en Erasmus allí*

VOLVER A

- *después hemos **vuelto en el piso** de mi amiga para acabar la noche*
- *Muy triste de **volver en Alcoy** y en la realidad*

HABLAR POR

- ***hablado con mi madre en internet** y he hecho gestiones para alquiler*

IR A

- *Es siempre lo mismo en la vida: cuando estudiamos, siempre queremos estar de vacaciones o no **ir en clase***
- *Hoy por la mañana mi novio **se fue en** Francia*

LLEGAR A

- *Hoy mi novio esta **llegado en** España*

REUNIR A

- *George Bush quiere encontrar una solución a la crisis. Por eso, reúne ----- los ministros de economía y los presidentes de Gobierno*

The errors focus on the prepositions “a”, “en”, “de”, “por”, “para”, “con”.

PREPOSITION “A”

Space Uses

- The preposition “a” is used to locate objects, people or concepts with respect to a certain point in the space.
- It indicates the specific place in which something happens.
- Accompanied by movement verbs, it points the direction or the destination to a specific point.
- It indicates the exact distance from a given reference point.
- It indicates the limit of a thing usually with the verb to arrive.

Temporary Uses

- It is used to indicate the fixed time by placing an event with respect to a specific time.
- It expresses the distance in time.
- It puts an event at different stages of development time with expressions like *al principio, al final, al amanecer, a la tarde, al atardecer, al anochecer* (at the beginning, the end, at dawn, afternoon, sunset, dusk...) which require the use of the preposition “a”
- It expresses the time limit in combination of the preposition “de”.
- It indicates the periodicity with which an action is carried out.
- It expresses the age a person has when an event occurs. To indicate the age without any other nuance is not used preposition.

Notional Uses

- It expresses the way or manner of doing something. We have a number of expressions introduced by the preposition used to indicate the mode or manner of doing things; among them we include those formed by *a + noun*: a pie, a oscuras, a cuadros, a disgusto... We also have a number of expressions used in fixed settings. The expression *a fuerza de* is often used in referring to the culinary field expressions.
- It expresses the cause by which an action is carried out.

- It expresses the unit price of a product when you want to emphasize the current cost and its variations. If you only want to express the total price of the product, do not use the preposition.
- It is used to express the distribution, proportion, distribution or succession of things.
- It enter an item to which something is added or removed.
- It expresses speed.

Formal uses

- To accompany the direct object of an individual or animal.
- The preposition is not used when the direct complement is of thing, nor if it is of indeterminate person or animal. However, the preposition is used if the thing is personified or animated.
- The preposition is optional before collective nouns that designate groups of people.
- To accompany the indirect complement of people or things.
- Sometimes the direct object does not appear to be easily deduced from the context.
- Accompanied by an infinitive can have several uses:
 - To express a mandate or an order similar to the imperative
 - To express purpose
 - It has temporal value
 - With verbs like *enseñar, aprender, empezar, comenzar* (teach, learn, start... it xpresses the approach to a new situation or the beginning of a new action.
 - It has a value in conditional expressions as *a decir verdad, a ser sincero, a poder ser...*
- Accompanied by the personal pronoun tonic he indicates the person experiencing the action verbs like *gustar (like), parecer (seem)...*

We present below some errors that occur due to omission, addition or wrong choice of the preposition "A":

- *a los turistas y ---- los ciudadanos a moverse*
- *nueve meses y porque **al domingo** es mi cumpleaños!!*
- *he sabido **al lunes** que hay también otros amigos mío*

- *mis padres y ---- toda mi familia*
- *Me fui a mi casa ---- las ocho y media por la tarde*
- *Al sábado hemos subido a la cruz en la montana*
- *Al domingo fuimos a Valencia*
- *“queso y vino” al viernes*
- *Porque si no invita ----- España, Zapatero*
- *para vencer la crisis y no quiere poner ----- su sucesor en un compromiso.*
- *Hemos esperado para ver y escuchar ----- alguien*
- *atento ----- mi profesor por que...*
- *Fuimos ----- S’Arenal, Palma, Catedral.*
- *necesita a estimular el consumo.*
- *no invita ----- Zapatero solo.*
- *puede a gobernar Nuevo México perro*
- *es muy difícil a salir este crisis*
- *cuando nos levantamos empecé ----- hablar con Nico*
- *otra vez para ver ----- mi familia y para encontrar*
- *centro cultural a la mañana.*
- *Hoy no hay mucho a escribir asi*
- *La noticia es a eso del accidentes*
- *emos a ----- visto en el marroqui*
- *Espero que voy realmente ----- mejorar mi manera de escribir en español*
- *disponible a viajar y vivir en otras ciudades*
- *porque antes toca ---- una población*
- *divertido y ayudaba ---- practicar español mucho*
- *Y lapidar ---- una persona hasta la muerte seguramente es barbárico*
- *Por la noche, he invitado ---- Chris*
- *En cambio, los chicos pueden pasar horas a jugar*

- *Pienso que somos las únicas personas **a** tomar el sol*
- *cenar y mirar **al** partido del Barça*

PREPOSITION “CON”

Notional Uses

- It is used to introduce the instrument or the medium with which something is done.
- It expresses the way in which something is done or the circumstances with which an event happens.
- It indicates the company of person, animal or thing.
- It expresses the relationship or dealings with other people and the attitude towards others.
- To enter the content of the objects.
- It introduces personality traits or the integral elements of things.
- It serves to express a complaint pointing to an injustice.
- You can express a rude encounter with something or someone. In this case it alternates with *contra*.
- It is used to introduce an idea opposite to that expressed below.

Formal uses

- Accompanied by an infinitive has different values:
- Introduce the agent complement of the passive when referring to inanimate elements.

We present below some errors that occur due to omission, addition or wrong choice of the preposition “CON”:

- *tenía que acabar **con** tres proyectos*
- *ir a ver **con** mi novio*
- *aquí estamos **con** otra semana en Alcoy*
- *acompañados **con** un Tsunami*
- *porque llegan ----- problemas de legalidad*
- *los Moros y Cristianos tiraban **con** polvo en el cielo.*

- *Con* humanidad que está poluyendo
- tarde vamos a ir ----- nuestra
- horas más a Valencia *con* Roma
- ir a ver *con* mi novio y con
- porque llegan ----- problemas de legalidad
- encuentre *con* 2 otras personas muy simpáticos...
- Viajamos con un autobús entre Alcoy y Alicante *con* una carretera con muchas curvas.
- comprar bombillas *con* bajo consumo energético...

PREPOSITION “DE”

Space Uses

- It expresses the origin by verbs of movement.
- It is used to indicate the origin and nationality of the people.
- It expresses distance.

Temporary Uses

- It expresses the point at which something begins; It is usually related to the preposition *a*.
- It introduces the moment, the temporary situation or the stage of life in which an event takes place.
- It is used to talk about people referring to their age.

Notional Uses

- Expresses a relationship of ownership or possession.
- Expresses the belonging of a person or thing to a class or species; First the generic name followed by the preposition *of* and for the person or thing spoken of name appears.
- Point out the matter that a thing is made.
- Enter the content of something.
- Expresses the mode or way of performing an action. It also introduces the color when we talk about

- the way a person is dressed, as well as the description of the clothes.
- It points out the subject, subject or matter of which is a book, a film ...
- Enter the author of a work.
- It expresses the qualities or characteristics of people and things.
- Introduce the cause or reason why something is produced.
- It indicates the consequence of some fact.
- Reference is made to the part of a whole.
- It expresses the measurements or dimensions of things.
- It is used to speak of the price of things.
- In front of the numerals expresses the speed of some action.
- It expresses pity, complaint or threat in exclamations of the type.
- It expresses utility, purpose or type of use that is made of an element in expressions.
- With the adverbial preposition *de* we find expressions as: *de vez en cuando, de buenas a primeras, de repente...*

Formal uses

- Accompanied by infinitive has the following values:
 - Conditional value
 - It can function as a complement of names and adjectives limiting what is expressed by them.
 - Introduce the complement of the adjectives employed in superlative degree.

Here are some errors that occur due to omission, addition or wrong choice of the preposition “DE”:

- *estaba muy contenta de la decisión del Tribunal*
- *porque el poder de adquisitivo baja*
- *como la ----- Espana*
- *que permiten de valorar la relevancia de una desviacion*
- *Espero de haber*

- *comido **de** mi vida*
- *Después ----- la universidad me fui a mi piso muy rapido*
- *Evitaremos **de** comer en Mac Donald*
- *el coche bajo **de** la influencia del narcotico*
- *muy orgullosa ----- que el pueblo americano*
- *El aguardiente tiene un sabor **de** anís.*
- *quieren **de** las mujeres*
- *piso **de** he cocinado para ellos pizza*
- *Ahora estoy intentando **de** estudiar*
- *hacer nada **de** diferente*
- *después ----- que todo el mundo se fue*
- *enfrente ----- sus casas.*
- *algunos de mis amigos y también **de** mi familia*
- *Nissan International **de** siete meses*
- *Espero **de** poder acomodar*
- *Pero después ----- veinte minutos*
- *estoy escuchando **de** esto*
- *fuerza **de** militar en el mundo*
- *cuenta ----- que el piso se nos esta*
- *Antes ----- mi viaje necesita*
- *es algo **de** muy impresionante*

PREPOSITION “EN”

Space Uses

- It indicates the place where something is located or where an event takes place. The preposition refers to the interior of the place mentioned. You can also refer to the top or surface of an object.
- It is used to indicate the means of transport in which the spatial movements are carried out.

Temporary Uses

- It expresses the period of time (months, years, specific names of stations) in which an event takes place.
- It indicates the time invested in the accomplishment of something.
 - a. It expresses that something is going to take place in the future, after a certain time.
 - b. Combined with the gerund it indicates an action immediately prior to another (this use is infrequent)
 - c. It indicates the periodicity with which an action is carried out.

Notional Uses

- It refers to the way something is done.
- It presents the area that someone is dedicated to or about to talk about.
 - a. It can express the cause.
 - b. It enters the final price of something and the different valuations that can be done.
 - c. In the structure de + numeral + en + numeral it refers to the grouping of units within a set.
 - d. Formal uses:
 - Accompanied by infinitive refers to something already happened
 - In front of some adjectives it forms adverbial expressions.

We present below some errors that occur due to omission, addition or wrong choice of the preposition

“EN”:

- *Erasmus hablan mucho **en** tu espalda*
- *una vuelta **en** la ciudad*
- *a la hora **en** clase a las ocho y que esta*
- *a la hora **en** clase a las ocho y que esta*
- *Hoy, **en** la tarde voy a dar mi primera*
- *Dos veces **en** la semana (el lunes y el miércoles)*
- *Vamos a volver **en** el 8 Diciembre*

- fue *en* la casa de una amiga
- Nico *en* Valencia para resolver algunas cosas
- regresamos y *en* las 7 ya estábamos en Alcoy
- empezó bien porque *en* lunes me esperaba tener un examen
- va ser cambiado *en* 20 de enero
- *En* este día visitamos Cádiz, Tarifa
- unos jardines hermosos y *en* la ciudad en general
- *en* las dos de la noche
- *En* el mismo tiempo creo que es un poquito
- Es verdad que ayer fui *en* un local muy grande
- tenía ni un céntimo *en* dentro
- Las pocas veces que voy *en* economía española
- los cafés *en* distintas variedades
- viajar un poco *en* el sur de España
- hemos paseado *en* una calle donde hay muchos pequeños almacenes
- España he ido a las fallas *en* Valencia
- Más tarde, fuimos *en* el Alzamora para hacer deporte

PREPOSITION “PARA”

Space Uses

- It expresses the destination or direction of movement.

Temporary uses

- The approximation points in time referring to a time in the future.
- It expresses the fixed end of a period, the end date in the future.
- It may also indicate a precise moment when a particular event accompanied by infinitive verb, usually *estar*, expressing the proximity of an event.

Notional uses

- It expresses the purpose of any action or usefulness of something. It enters final clauses accompanied by an infinitive or personally in the subjunctive mode.
- It also expresses the purpose, cause or reason accompanied infinitive. Actually it is the same idea that the purpose seen from another perspective.
- It points to the recipient (or indirect object that emphasizes the idea of purpose).
- It is used to confront or compare things or disproportionate shares (equivalent to “teniendo en cuenta que”).
- It expresses the personal opinion or point of view accompanied by a name or a personal pronoun.
- With verbs like *leer* (read), *hablar* (talk), *pensar* (think), etc. and accompanied by a personal pronoun it is the realization of an inner action.
 - *no tengo ganas para **para** estudiar*
 - *todo muchas gracias a Kvi para **para** todo*
 - *fiesta para **para** su elección*
 - *no tengo ganas para **para** estudiar*
 - *fiesta para **para** su elección*

PREPOSITION “POR”

Space Uses

- It expresses motion referring to intermediate between the point of departure and arrival or the point where it goes.
- You can also express the place in which something happens approximately.
- It introduces a specific point in which an event takes place.

Temporary uses

- It is used to locate actions in time roughly.
- It expresses the frequency with which the actions are performed.
- It expresses the approximate duration of action.

Notional uses

- It expresses the cause or reason why something happens. In the same way it indicates the inner motivation why a person does something.
- It indicates the means or instrument with which carried out the actions.
- Pointing the way or manner in which something is done.
- It expresses the purpose when accompanied by an infinitive.
- You can also refer to the lack of utility of an action. It is constructed with a verb preceded and followed by the same infinitive.
- It names the author of some action or thing.
- It is used to express arithmetic multiplication.
- It expresses the proportion, distribution or allocation of things.
- Notes the change or substitution of one thing for another (equivalent to “a cambio de” or “en lugar de”).
- Enter time in which the speed is measured.
- Expresses the price or value of something.
- It refers to the completion of any action for or defense of someone.
- Expresses the judgment, opinion or personal opinion on an issue or person.
- It is used with the meaning of “en busca de” accompanied by verbs of motion. It is considered improper use of *a + por* in this context although it is very common in colloquial language.
- Preceded the verb *estar* and followed by infinitive it expresses the will to do something.
- With verbs like *sentir*, the recipient of the verbal action *experimentar*, etc. introduces the object or verbs like *estar*, *quedar*, etc. and followed by infinitive it expresses an unfinished action.
- It has a concessive value expressing the reason that opposes the execution of an action without indicating that is not met. It is built with an adjective or adverb and conjunction *que* or accompanied by *no*.
- It is used to separate the different elements of a series.
- It expresses the choice of one element over others.
- It enters the subject agent of the passive construction.
- It is used with the value of “en cuanto a” or “con relación a”.

We present below some errors that occur by omission, addition or wrong choice of the preposition “POR”:

- *mi blog por mi clase de español.*
- *hemos ido a Concentaina por la fiesta (fira de tot sants)...*
- *Por seguro, vamos a visitar Cádiz...*
- *Hemos visitado por “Notre Dame”...*
- *la universidad por la clase de Monica...*
- *Yo fui a Bursa por mi educación...*
- *en Alcoy hasta febrero, por mi educación...*
- *Spain por “Erasmus”...*
- *Creo que por Espana...*
- *que estudiar por un examen...*
- *que estudiar por un examen...*
- *Por terminar, los paises...*
- *muertos mientras que por la junta militarí...*
- *Ellos viajan ---- Europa*
- *Hoy quiero hablar de un argumento que por mi...*
- *ducharme ---- la mañana*
- *muchos ocasiones por hacer fiestas!!!!*
- *alquilar un coche por 4 personas*
- *me ha dado 700 euros pero por los 5 meses*
- *hemos perdido 7 por 1.*
- *todo los que no hablan o entienden bien el español*
- *Por la proxima excursió*
- *hacer la compra por la fiesta*
- *otros dulces famosos por aquí*
- *A las 7 por la tarde cociné patatas fritas*
- *Madrid por el fin de semana*

4. CONCLUSIONS

The first conclusion we have reached is that all errors are common in both courses and stages of learning. The error arises in the majority of the cases by ignorance of a new structure. The student uses a series of strategies to avoid the error, but incurs again in it because what he/she does is to simplify the system. Insecurity will also lead to the implementation of analogies with nearby structures and the use of less complex forms; On the other hand, taking hypercorrection as a strategy, students will extrapolate the difficulties coming from the contrast with the mother tongue to cases in which there is no such contrast.

The results of this work are not limited to show the errors made by Russian students, but from the observation of the areas that present greater difficulty, it is evident the need to emphasize their teaching. If the didactic task takes into account the most common mistakes in learners of Spanish as a second language, their action will be much more profitable, safer and it will contribute to the student to formulate, contrast and reformulate the rules that will progressively lead to the appropriation of language.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Corder, S. P. (2009). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Corder, S. P. (2009). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160. doi:10.1515/iral.1971.9.2.147

Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's language. *CILT Reports and Papers*, 6, 155-173.

Corder, S. P. (1974). Error analysis. In *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3 (pp. 121-142). London: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1977). Simple codes and the course of the learner's initial heuristica hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1-10.

Corder, S. P. (1978). Language distance and magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 27-36.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In *Language Transfer in Languages Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.

Corder, S. P. (1986). *Error Analysis and Interlanguages*. Oxford University Press.

- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa.
- Corder, S. P. (1981). Formal Simplicity and functional simplification. *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Ma.: Newbury House, 105-134.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language Learning*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The Mit Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Nueva York: Hartcourt, Brace & World.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist programme*. Cambridge: The Mit Press.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge University Press.
- Fernández López, S. (1990). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de las lenguas extranjeras: reflexiones entorno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 8.
- Fernández Pérez, M. (coord.). (1996). *Avances en Lingüística Aplicada*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1992a). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Lado, R. (1992b). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. In J. Muñoz Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 11-27). Madrid: Visor.
- Lado, R. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.

- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in the Child*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410).
- Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., Derouiche, N., García Oliva, C., Higuera García, M. y Varela Méndez, C. (1998). Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. *Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)*. *Carabela*, 43, 3-79.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Belda Torrijos, M. (2019). Errors of the use of spanish language: prepositions. *Educación y Futuro Digital*, 18, 43-62.

EL VALOR DE LA ESPERANZA PARA LA EDUCACIÓN

THE VALUE OF HOPE IN EDUCATION

Javier Barraca Mairal

Doctor en Filosofía y en Derecho.

Profesor titular de Filosofía, Depto. de Ciencias de la Educación.

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

RESUMEN

Este texto desarrolla una investigación acerca de la relación entre la educación y la esperanza. Primero, estudia el hondo concepto de esperanza desde el punto de vista filosófico. Tras esto, se reflexiona en torno a la necesidad de esperanza en todo ser humano. Se expone a continuación un cuidadoso análisis del papel de la esperanza en las relaciones educativas. El profundo valor de la esperanza en la educación puede entonces comprenderse dado que sin esperanza no hay encuentro alguno auténtico con los otros, y la educación demanda siempre del encuentro humano. Esto comienza por tener una actitud positiva acerca del futuro y de las posibilidades de las personas. Por esto, debemos aprender a ver al otro ser humano siempre como algo bueno, original y lleno de valor. El ensayo muestra que la vocación educativa pide participar en este valor, a causa de que sin esperanza nadie puede luchar contra los diversos problemas que se encuentran en el difícil camino de la educación. Además, la esperanza nos ayuda a trabajar en equipo y a permanecer unidos. También, es necesaria para desarrollar la creatividad de las personas y de las sociedades.

Palabras clave: esperanza, educación, valores, inteligencia emocional, unión, creatividad.

ABSTRACT

This text develops a research about the relationship between education and hope. First, the broad concept of hope is analysed from a philosophical point of view. Secondly, there is offered a reflection on the necessity of hope that every human being embodies. Thirdly, it is made a thorough analysis of the role of hope in educational relationships. The profound value of hope in education can then be understood, since without hope there cannot be a true encounter with others, and education always demands a human encounter. This hope arises when we have a positive attitude towards the potentialities of other people. Therefore we must learn to see other human beings as they are: good, original and full of value. Eventually this paper shows that the educational vocation demands the value of hope, since without hope nobody can handle with the diverse difficulties met in the world of education. Moreover, hope helps us to work together and stand united and it is also necessary to develop creativity both in individuals and societies.

Keywords: hope, education, values, emotional intelligence, union, creativity.

Recibido: 25/01/2018

Aprobado: 27/01/2018

Enero - Junio 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

63-79

Nº 18

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN: EL SENTIDO DEL VALOR DE LA ESPERANZA EN EL EDUCADOR

Primero se trata de una confianza enorme y fuerte en lo bueno que hay en las personas, en los seres humanos... (Kentenich, 2005, p. 208).

Cultivar pide tener esperanza de que va a obtenerse de ello algún fruto o resultado beneficioso. La esperanza es esencial en la labor del cultivo. Mas, en el fondo, qué es la educación sino un cultivo de las personas. Por lo tanto, ya se muestra y aparece, desde el inicio, que “cultivar personas o educar” reclama siempre el irrenunciable valor de la esperanza. Todos estamos llamados a vivir la esperanza, en especial cuando participamos de esta tarea de educar.

Aún más, no cabe cultivar-educar sin esperanza, pues para quien no posee esperanza alguna cultivar-educar no tiene en realidad verdadero sentido. La esperanza comporta, según esto, un aguardar fecundidad, fruto. Pero quienes no esperan nada bueno, no pueden cultivar-educar. Siguiendo el símil o la alegoría del cultivo, si no esperamos fruto, sencillamente no vemos sensato sembrar en absoluto, ni abonar, ni regar, ni podar, ni en modo alguno recoger o recolectar.

Ahora bien, en qué o qué esperar, dentro del campo de lo educativo. J. Kentenich, un fructífero y pionero pedagogo alemán del siglo XX, respondería a esta cuestión de un modo doble. Diría que en lo que hay que depositar esperanza es en la propia tierra y semilla. Es decir, en la fecundidad que se oculta en la persona, en el propio ser humano. Él lo denomina “la originalidad” personal. Esto es, debemos esperar en el maravilloso hecho de que cada uno de nosotros supone un ser original, dotado de un valor único, ya que según una conocida expresión suya: “no somos copias, sino originales”. Así, cabe esperar un fruto siempre nuevo, distinto y hermoso, de todos y de cada uno de los humanos, precisamente porque constituimos seres distintos, diferentes, irrepetibles, como señaló E. Lévinas (*Humanismo del otro hombre*, 1993). Todo esto, tanto por lo que respecta a nuestros educandos como a nosotros en cuanto educadores. Nuestras originalidades *anuncian* fruto, fecundidad; y, por eso, podemos legítimamente esperar confiados en ellas.

En segundo lugar, Kentenich añadiría que debemos poner nuestra esperanza en el Amor. Es decir, en el otro elemento decisivo de todo cultivo: en la lluvia y en el sol, en aquellos principios que cooperan en el proceso vivo de nuestro desarrollo, en lo que no somos sólo o exclusivamente nosotros mismos ni nuestros educandos. Esto es, en la fecundidad que surge de los vínculos más fértiles, de los lazos más hondos que se trazan entre nosotros, cuando estos están fertilizados, alimentados, orientados por los más *altos valores*; valores como la bondad, la libertad, la generosidad, la acogida, el servicio, la fraternidad, etc. Kentenich considera,

a este respecto, que la conexión con lo trascendente, con Dios, con quien nos supera y ama infinitamente, constituye asimismo un auxilio y aliento cruciales, a la hora de vivir y de educar. Por esto, insiste en la necesidad de este “aliarnos en y con Dios”, cual si la educación consistiera en una mutua alianza sellada “en la esperanza” de nuestro común crecimiento entrelazado por los valores más excelsos. Ello, en medio de tantas dificultades y obstáculos como los que siempre comporta nuestra fecunda y, al tiempo, complicada vocación de educarnos a nosotros mismos y a los otros, vocación que a su juicio exige una fructífera fidelidad a estos lazos anudados por los grandes valores.

En síntesis, recordando al citado Kentenich, podemos enunciar que: “Primero se trata de una confianza enorme y fuerte en lo bueno que hay en las personas, en los seres humanos...” (Kentenich, 2005, p. 208).

El papa Francisco lo ha expresado de otra manera al decirnos: “También hoy los niños son un signo. Signo de esperanza, signo de vida ...” (*Homilía*, 25 de mayo, 2014).

2. LA ESPERANZA CONSTITUYE UNA NECESIDAD HUMANA FUNDAMENTAL

No se trata sólo de que todo aquel que educa deba de tener esperanza. Además, quienes educan tienen que ser capaces de transmitir a otros esperanza, de contagiársela de alguna manera. Esto, ya que todos necesitamos esperanza, y la educación ha de responder a las necesidades más hondas de los seres humanos.

En conexión con esto, cabe recordar cierto pasaje de la película *Red de Libertad* (Pablo Moreno, 2017) obra que narra las peripecias y la lucha de esta organización, dedicada a la liberación de prisioneros de campos de concentración, vinculada y capitaneada por las Hijas de la caridad, durante la ocupación nazi en Francia. En este pasaje, al elogiar la labor de la protagonista, alguien le dice que, a sus ojos, lo más valioso que logró fue “llevar esperanza” a muchas personas. Esperanza incluso antes que libertad, que vida, que medios, que salud, que justicia, que afecto, que encuentro con el otro... Esperanza por encima de todo y sobre cualquier otra cosa, desde luego. Pero la esperanza no lo es de lo que flota ausente y sin consistencia propia en el aire, como el vacío; no: la esperanza siempre es de algo o de alguien. Esperanza de libertad, de vida, de medios, de salud, de justicia, de encuentro o reencuentro con personas.

Por esta causa, debemos educar en la esperanza, no sólo con esperanza. Sin esperanza en nosotros y en los otros, no educamos, pues en su ausencia todos los involucrados en esta labor nos rendimos ya antes de comenzar nuestra ardua más bella tarea. Sin contagiar esperanza a nuestros educandos, nuestro educar no da su mejor fruto, pues ellos la necesitan para vivir con fecundidad, como cualquier otro ser humano, por encima de todo.

2.1 La esperanza nace humilde y pequeña

La esperanza nace siempre humilde y pequeña. No se muestra como una realidad apoteósica o impresionante, cuando se inicia en nosotros o en los otros. Se trata de una virtud que crece escondida en cierto sentido, a partir de lo pequeño. Esto, pues comienza por los principios de lo que luego va creciendo, progresando poco a poco. Por ello, resulta difícil generarla y mantenerla. Esperar de lo sencillo, de lo modesto, de lo frágil, nos cuesta. Pero esta es la naturaleza de la esperanza en general, y así de alguna manera de la propia vocación educativa.

Cuando esperamos, comenzamos por lo que aún no ha llegado, por lo que todavía no está. Por esto, tenemos que tener confianza, fe en la esperanza. Cuando educamos, no debemos limitarnos por los crudos hechos, por lo que hay sólo ahora y aquí. Pues lo que ahora y aquí hay siempre es poco, siempre es menos de lo que deseamos. A menudo no hay medios, o no hay base en quien educamos, o no vemos futuro... Pero futuro siempre hay y base, si hay persona (y siempre hay persona en nuestros educandos, en nosotros, en el entorno). Las personas crecen, y esperar en ellas resulta clave para que lo hagan, pues la desesperanza también se contagia, y quienes no esperan nada de sí mismos ni de los otros de alguna manera se cierran a la educación misma que supone crecimiento.

Charles Péguy escribió versos de una honda belleza sobre la esencia humilde y modesta de la esperanza. La cantó y mostró su hermosura, describiéndola como una “pequeña niña”, “la menor de tres hermanas”, la más pequeña de las tres virtudes teologales –fe, esperanza y caridad-. Pero la juzgó, a la vez, la más decisiva; pues su luz ilumina y da calor, aviva y hace posibles las otras dos. No me resisto a recordar algunos de sus versos, en los que el propio Dios expresa su admiración por la belleza de la esperanza. Así:

Pero la esperanza, dice Dios, eso sí que me asombra,

me asombra hasta a Mí mismo,

eso sí que es algo verdaderamente extraño.

Que estos pobres hijos vean cómo marchan hoy las cosas

y que crean que mañana irá todo mejor,

esto sí que es asombroso y es, con mucho,

la mayor maravilla de nuestra gracia.

... De esta manera,

una llama temblorosa ha atravesado el espesor de los mundos,

una llama vacilante ha atravesado el espesor de los tiempos,

una llama imposible de dominar, imposible de apagar al soplo
de la muerte,
la esperanza.

Lo que me asombra, dice Dios, es la esperanza,
y no salgo de mi asombro.

Esta pequeña esperanza que parece una cosita de nada,
esta pequeña niña esperanza,
inmortal.

... Pero, sin embargo, esta niñita esperanza es la que
atravesará los mundos, esta niñita de nada,
ella sola, y llevando consigo a las otras dos virtudes,
ella es la que atravesará los mundos llenos de obstáculos.

Como la estrella condujo a los tres Reyes Magos desde
los confines del Oriente, hacia la cuna de mi Hijo,
así una llama temblorosa, la esperanza,
ella sola, guiará a las virtudes y a los mundos,
una llama romperá las eternas tinieblas.

(El pórtico del misterio de la segunda virtud, Péguy, 2002).

2.2 La esperanza ayuda a la operación

Tomás de Aquino explicó que la esperanza resulta imprescindible. Descubrió que la esperanza ayuda a la operación que emprendemos. Sin ella, caemos en el desánimo, en el derrotismo, y dejamos de luchar incluso por nuestra propia vida. Por esto, resulta literalmente *vital*, cuestión de vida o muerte, fomentarla. Se dice “mientras hay vida hay esperanza” o “la esperanza es lo último que se pierde”, pero igualmente podríamos afirmar que “si no hay esperanza, morimos ya de algún modo, comenzamos a morir” o que “si perdemos la esperanza lo perderemos luego todo”. Hay que impulsar cada gramo o grano, mejor, de esperanza, en nosotros y en los otros. Pues sólo de su mano podemos perseverar plenamente en nuestra humana existencia, esforzarnos y realizar cada día nuestra labor. Quien no espera nada, permaneces inerte, como si estuviera ya muerto. En el fondo, la desesperación conduce a la esterilidad y la inercia, mas educar comporta verbo, acción, movimiento, maduración. La esperanza es de los que cultivan, de los que laboran,

de los que siembran y labran, de quienes están vivos y procuran la vida a su alrededor. No hay cosecha si antes nadie ha esperado nada de nada, tampoco hay educación si no esperamos nada de nadie. Una película entrañable en este sentido es “La vida es bella”, pues en ella un padre alegre logra animar a su hijo, con un imaginativo juego educativo, en medio de un contexto tan desesperanzador y horrible como un campo de exterminio. De este modo, colabora a que su hijo tenga esperanza, crezca en ella, y espere algo que le ayudará a no rendirse, de forma que al cabo logre sobrellevar interiormente tan penosa situación.

Un ejemplo curioso de este fenómeno y dinamismo es el de la profecía auto-cumplida en el orden de la educación, que en ocasiones se ha denominado: “efecto Merlín”. Según esto, la leyenda de Merlín y el joven Arturo nos enseña que debemos esperar y acertar a vislumbrar lo mejor de los otros y de nosotros mismos, si deseamos cultivarlo adecuadamente y al fin alcanzarlo. Debemos desarrollar ese poder del educador que nos convierte en pequeños “merlines”. Hemos de ver, como él, en nuestro educando a ese futuro rey que algún día puede llegar a ser. De otro modo, si no esperamos algo bueno y hermoso del otro, acabaremos por transmitirle un desánimo que dificultará e impedirá su crecimiento.

2.3 La esperanza ilumina el corazón

La esperanza responde a nuestro corazón. No a nuestra fría razón o a su mera facultad especulativa. Es una realidad conectada a la honda unidad de nuestro interior, que hoy llaman “inteligencia-emocional”. Es una forma de profunda inteligencia, pero de una inteligencia “sentiente” como decía Zubiri, de una inteligencia-cordial o poética, al modo de María Zambrano. Nuestro corazón humano necesita esperanza, precisa esperar...

Pero, claro, se trata de un esperar *creativo* y pleno. No de un mero *soportar* –un aguantar pasivo- el paso del tiempo, como sucede en el drama *Esperando a Godot* de Samuel Beckett. En este, los protagonistas parecen condenados a aguardar inútilmente a alguien que no conocen y que nunca llega; de manera que esta espera suya resulta invadida de absurdo.

Tampoco es la esperanza un simple deseo de algo. Deseamos cosas, pero a menudo nos limitamos a anhelarlas. La esperanza comporta la confianza de que, en algún momento, disfrutaremos de aquello que anhelamos. Por eso, podemos *desear* cosas resueltamente imposibles o por el contrario demasiado fáciles de adquirir, e incluso perjudiciales para nosotros u otros; pero no tenemos *esperanza* de ellas. En la esperanza *esperamos* –tenemos confianza- en alcanzar metas o fines realizadores, que son bienes, y además futuros –no presentes-, y que resultan arduos o difíciles. Por ejemplo, esperamos alcanzar metas o fines realizadores, como el encontrarnos con fruto con otras personas.

Tomás de Aquino, en su *Suma Teológica*, explicó en qué consiste propiamente la esperanza. Allí, escribió que ha de responder a unas condiciones precisas:

Primera, que sea un bien; pues, propiamente hablando, no hay esperanza sino del bien, y en esto difiere del temor, cuyo objeto es el mal. —Segunda, que sea futuro, porque la esperanza no se refiere al bien presente ya poseído; y en esto se diferencia del gozo, que se refiere al bien presente. —Tercera, que sea algo arduo y de difícil adquisición, pues de nadie se dice que espera una cosa mínima y que está en su poder conseguir inmediatamente; y en esto difiere la esperanza del deseo o anhelo, que se refiere al bien futuro en absoluto, y por lo mismo pertenece al concupiscible, mientras la esperanza al irascible. —Cuarta, que ese objeto arduo sea posible de obtener, porque nadie espera lo que en manera alguna puede conseguir; y es esto difiere la esperanza de la desesperación. (I-II q. 40 a. 1).

Con “irascible” nos indicó que no se trata de un mero impulso o deseo de lo grato, sino de lo que mueve nuestra “voluntad”, nuestro querer. De aquí, el vínculo estrecho entre la esperanza y el amor. La caridad llama a la esperanza, y la esperanza honda lo es de la caridad, del amor.

Amar requiere conocer y, dado nuestro estado presente en este mundo, asimismo, cuando conocemos un bien futuro arduo o difícil, “esperamos” alcanzarlo o no. De forma que amamos y esperamos al tiempo. Mas, además, en el caso del amor interpersonal, en el que el bien amado se halla en la propia persona del otro, con la que anhelamos unirnos, si tenemos fe o confianza en quien puede donarnos este bien —que no es otro que la propia persona amada, capaz de donarse o nosotros-, esperaremos recibirlo de ella. Así, esperar en el campo del amor interpersonal —que es la más hermosa y profunda especie de esperanza- reclama el que *confiemos*, el que tengamos fe en la persona. Por ejemplo, si no confiamos en nuestros educandos, no podemos albergar la esperanza de unirnos con fruto a ellos. Y, sin esperanza, nuestro amor o no brotará o se apagará enseguida, aplastado por el desánimo y las dificultades. De aquí, lo nocivo -lo letal- de la desconfianza y de su hija, la desesperanza, en educación.

Tomás estudió la esperanza no sólo como un impulso intenso o una fuerte tendencia de nuestro interior —*pasión*-, sino como una realidad a la que estamos llamados. Esto es, como una hermosa *virtud*. La consideró un *hábito operativo bueno* que conviene adquiramos y hagamos nuestro, que interioricemos hasta que se convierta en parte de nuestra forma de ser, de nuestro carácter o vida moral e interna, en nosotros mismos. Sin embargo, conviene notar que, al considerar él la esperanza no como virtud natural sino como virtud sobrenatural, advirtió que esta clase o este sentido teológicos de la esperanza —que obviamente se refiere a Dios- resulta siempre un “don”. Por esto, indicó que esta esperanza de lo mejor o de lo superior es, en el fondo, una ofrenda divina, algo infuso por parte de Dios en nosotros. De hecho, si amamos a Dios y esperamos recibirle, o que nos reciba, es obvio que esto constituye un bien que reclama el que Dios mismo quiera

unirse con nosotros. Ahora bien, eso siempre constituye un don por su parte. También, cuando amamos a alguien, sea quien sea, la esperanza del bien de la unión con esa persona no deja de ser siempre un determinado regalo, un don personal que nos hace ese ser concreto, ya que esto brota de nuestra confianza en que ese sujeto libremente querrá también vincularse a nosotros.

Así, la esperanza no es tanto algo que logremos adquirir con nuestras meras fuerzas o por nosotros mismos, absolutamente “solos”. La esperanza en su sentido pleno, en especial la esperanza en el ámbito del amor personal, nunca es totalmente solitaria y solipsista, sino siempre unitiva, relacional, compartida, una forma de comunión. Por ello, ciertamente, de alguna manera, cabe captar el que toda esperanza personal, en cierta forma, en nosotros, supone un *regalo* interpersonal, una preciosa capacidad de ver y de vivir con ojos nuevos, que viene a habitar en nuestro corazón entero. Por eso, cultivarla, educar o ayudar a crecer en esperanza pide que lo procuremos de la mano de los otros y del Otro: que abramos los corazones a ella desde la unidad, desde la cercanía con los demás, desde la fecundidad del encuentro mutuo y comunitario. La esperanza crece siempre en la comunión, en la comunidad, en el encuentro. Don Bosco, por ejemplo, acertó profundamente con su *sistema preventivo*, al captar esto e invitarnos a transformar toda educación en una comunidad educativa de amor, en la que la alegría ofreciera un testimonio de nuestra activa y común esperanza mutua (Cian, 1994).

Así, vemos que la esperanza no es un simple tender cualquiera de nuestra voluntad o persona hacia algo –como puede ser el deseo–, ni una actitud absurda o de lo que no tiene sentido. Todo lo contrario. La esperanza llena de sentido la existencia, la convierte en un terreno ilusionante, lleno de promesas, fecundo y constructivo, expectante de gozo, que anuncia siempre la llegada de lo mejor, el triunfo de lo bueno. Aunque no se trata, con esto, de que incurramos en lo que Tomás señaló como el error de la “presunción”. Esto es, considerar que alcanzaremos con certeza lo que esperamos simple y llanamente por nuestras propias fuerzas, sin la intervención o el auxilio de nadie más. Al menos, en el ámbito del amor inter-personal y de la relación, al que se circunscribe la educación (pues la educación supone relación, encuentro), esto, situar la fuente de la esperanza en lo individual, tal como se ha mostrado, resulta imposible, vano y presuntuoso. Gracias a su luz, la esperanza transforma nuestro corazón e interior y, al cabo, desde él nuestros quehaceres cotidianos, nuestro día a día, además de nuestra relación con el futuro o el porvenir. Nos “re-nueva” por dentro; renueva nuestra vocación o caminar vital, junto a cuanto con él tiene que ver. Al hacerlo, nos llena de energía, de dinamismo, de fuerza interior, de pujanza, para esforzarnos de forma decidida y continuada en busca de lo bueno. En parte, esto es lo que condujo a Kentenich a afirmar: “Conservamos el ánimo para comenzar cada día de nuevo con dinamismo juvenil y extender los brazos hacia las estrellas” (2005, p. 331).

2.4 Hacia una esperanza más alta

El pasado verano mi mujer y yo visitamos el campo de exterminio de Auschwitz, en Polonia. El panorama era aterrador. Aquel zapato de un niño, entre los despojos...; aquellos rostros de seres maltratados hasta lo más profundo de su dignidad, aquellos descarnados barracones, las elocuentes salas de tortura y cámaras de exterminio; todo ello era un expresivo y rotundo testimonio de la existencia incontrovertible del mal, que a muchos les ha conducido a perder toda esperanza en el género humano, o incluso en Dios mismo. A otros, por el contrario, lejos de sucederles así, este horror les ha llevado a situar su propia esperanza más allá de lo meramente mundano o terreno, de lo temporal.

Cuando nuestro guía, en aquel lugar de terror, habló de la mejor interpretación, en su opinión, de aquel mismo horror, me llamó la atención el que citara la experiencia de una víctima que había leído lo sucedido en clave de una honda esperanza. Esto conecta, en parte, con la fértil hermenéutica de esta clase de experiencias propuesta por V. Frankl, quien enseñó a este respecto que la esperanza de hallar un sentido más allá del sufrimiento ofrece un punto al que agarrarse para el ánimo humano esencial para sobrevivir y seguir luchando. Narró que quienes extraviaban su esperanza, en aquellos campos de exterminio, terminaban por arrojarse ellos mismos contra las punzantes púas de las vallas de espinas, electrificadas, o que simplemente se dejaban poco a poco morir sin oponer resistencia. Morían entonces en un muy breve plazo, pues habían dejado ya de esperar, explica Frankl (2001). Esto se funda en nuestra necesidad básica de esperanza. Ahora bien, en muchos de los casos referidos, en situaciones de este tipo, la clase de esperanza que alienta en la lucha o en el esfuerzo, no es la simple virtud natural, sino que posee una raíz misteriosa que evoca o señala de alguna manera hacia lo trascendente.

Esto último lo constatamos allí mismo, en el curso de nuestra visita. En cierta celda de castigo, vimos brillar solitaria una tenue vela, puesta en homenaje al P. Kolbe. Él dio su vida heroica y gratuitamente por la de otro prisionero, y lo hizo gracias a una sin igual esperanza, en efecto. De esta forma, su acto testimonió y testimonia, hoy todavía, el latido de una esperanza profunda. Es, acaso, la esperanza en la bondad y en el triunfo de un Amor absoluto, de una caridad infinita y sin límites.

Sin duda, un texto reciente de enorme hondura sobre la esperanza, en clave cristiana, se encuentra en la carta encíclica *Spe salvi*, de Benedicto XVI (2007). Allí, se explica que la esperanza en sentido cristiano no se limita a esperar la resolución de nuestras carencias o deficiencias humanas en este mundo, sino que eleva nuestra mirada hacia lo más alto, hacia un estado radicalmente bueno, que llamamos Cielo o vida eterna. Además, allí, se recuerda que esta esperanza los cristianos la alimentan con la eucaristía y con la caridad divina. Por esto, en el texto, se relata cómo la esclava africana Josefina Bakhita pudo esperar, a pesar de su

concreta y real experiencia como esclava de unos amos crueles y despóticos, en un Señor lleno de Bondad, en un Buen pastor de signo totalmente diferente, capaz de amarla de una forma incomparable, de estimarla como una criatura única y preciosa, de apreciarla cual un ser de un valor o dignidad irrepetibles.

Esta esperanza tan honda y radical tiene que ver con el perdón, perdón que constituye a su vez una clave imprescindible en todo educar. Sin perdón no cabe educar, pues al educar surgen heridas, en unos y otros, en educadores y educandos, heridas o cicatrices que sólo el bálsamo del perdonarnos unos a otros logra curar, restañar. Así, el perdonar y ser perdonados nos posibilita el continuar con ilusión y alegría en la senda de nuestra hermosa vocación de la educación. Bakhita perdonó a sus brutales “dueños”, quienes la habían maltratado durante años. De esta forma, su vida testimonia que el perdón -aún arduo- es posible entre nosotros, y el que anhelamos un Amor que nos ame de forma absoluta.

Hablar de esperanza, sin mencionar el perdón, constituye, al cabo, una ingenuidad. Claro que hay que poner esperanza en nuestros afanes y esfuerzos, esperar un futuro mejor. Pero esa esperanza ha de verse encarnada en nuestra situación real y concreta. En cada caso y grupo de personas, la esperanza auténtica comporta aprender a perdonar, pues los seres humanos nos hacemos daño sin cesar unos a otros. Esperar implica tener confianza en poder seguir adelante a pesar de estos errores, y en superar o sanar estos dolores reales y ciertos.

Esperar en que las personas pueden cambiar a mejor, incluidos nosotros y nuestros prójimos, es indispensable para vivir con alegría y confianza, y –así- para educar. Ello no consiste en un idealista deseo de que todo sea distinto, sino en la serena confianza en que, poco a poco, nuestra mutua convivencia progrese en valores, en respeto, en justicia, en afecto.

Hay una larga escena final en “El gran dictador” de Chaplin (Charles Chaplin, 1940) en la que el protagonista eleva su voz en un hermoso canto a la esperanza. En ese discurso o alocución, se manifiestan preciosos valores... También, debe hallarse en esto el insustituible valor del perdón, que no es mero olvido ni inconsciencia del daño, sino algo mucho más profundo.

2.5 La esperanza transforma las relaciones y comunidades

Cuando la “desesperanza” se adueña de nosotros, esto se transmite a nuestras relaciones, e impregna desde dentro nuestras comunidades de vida y de trabajo. Ahora bien, en un ambiente desesperanzado no pueden darse encuentros o relaciones verdaderamente fecundos, pues en ellos todo signo de mejora o progreso se persigue y extingue.

Esto, ha de predicarse igualmente del marco educativo. En él, un clima desesperanzado resulta esterilizante, castrador de toda fecundidad en las inter-relaciones personales, pues los encuentros educativos –y la educación es relación, encuentro- se convierten en esa atmósfera derrotista en un mero protocolo, en cáscaras vacías de verdadero fruto. En tales casos, no hay vínculos fructíferos entre los sujetos, sino simples formas o procedimientos huecos, sin la auténtica substancia educativa: el bien personal y común.

En la película “Cadena perpetua” (Frank Darabont, 1995), el protagonista, en cierto momento, protesta airado contra su mejor amigo, un conseguidor carcelario interpretado por Morgan Freeman. Pues este, quiere desalentarle de cualquier posibilidad de escapar de su injusto encierro. El reo increpa entonces airado a su amigo, y le reprocha el que sistemáticamente se empeñe en arrancar de su interior toda huella de esperanza de un futuro libre y mejor. Con ello, parece manifestar que no puede darse amistad verdadera y relación fecunda privada de cualquier esperanza.

Por el contrario, cuando en nuestro interior brilla la luz de la esperanza toda nuestra vida se transforma. Michel Hubaut ha escrito, a causa de ello, que la esperanza es “una confianza que hace crecer la vida” (Michel Hubaut: *Las raíces de la esperanza*, Ed. San Pablo, 1995, 102 p. y ss.)¹. He aquí una hermosa definición de la esperanza, orientada no tanto a describirla en sí misma sino a partir de sus efectos, de su fertilidad. Esto supone el que nuestras relaciones y ambientes “cambian” cuando vivimos con y desde la esperanza. Esto es, la esperanza afecta a nuestra coexistencia, pues nuestro vivir es siempre un “convivir”. Cuando la llama de la esperanza arde en el corazón, su calor se contagia a los otros y enciende su hoguera en la comunidad. Así, cuando ella se halla presente, entre nosotros, crece o se desarrolla esta convivencia o viva en común de acuerdo con los más fértiles valores. Un ejemplo de este contagio comunitario de la esperanza puede descubrirse en el conmovedor drama de Bernanos *Diálogo de carmelitas*², donde una comunidad se une gracias a esta honda virtud, en medio de una situación angustiosa, si bien se trata en este caso de una esperanza en una clave ya no pura o meramente humana sino más alta y excelsa. Esto mismo sucede en otra obra singular, en la que se respira esperanza y donde lo humano y lo trascendente se dan la mano de una poética forma: *La anunciación a María* de Paul Claudel³.

1 El libro, sobre el tema, de este autor franciscano resulta muy sugerente, pues trata sobre cómo enfrentar la desesperanza, gracias al cultivo de una esperanza fecunda que crece a partir de sus más hondas raíces. Cf. Michel Hubaut, *Las raíces de la esperanza*, Ed. San Pablo, 1995.

2 La obra cuenta cómo una comunidad religiosa es guillotizada durante la Revolución, en París, y la superación del miedo y su dinámica en el grupo (Bernanos, 2016).

3 A través de una sugestiva alegoría, entre la gestación maternal y la esperanza, el poeta nos adentra de un modo muy hondo en las implicaciones de esta hermosa actitud (Claudel, 1991).

2.6 Una esperanza que sueña con los pies en la tierra

Nuestra esperanza debe “soñar”; pero, a la par, tener los pies en la tierra. Esto último no se refiere a que sea ajena a la dimensión trascendente o espiritual, sino a que ha de acertar a conjugar lo anhelado con lo alcanzable, a fin de no incurrir ni en derrotismos ni en ingenuidades vacuas. Pensemos en Don Quijote y en Sancho, pues de nuevo aquí parece que conviene se conjuguen los aspectos que ambos representan, sin desequilibrios extremos.

Aunque la esperanza no equivale al solo deseo de algo, sino que implica cierta confianza en alcanzar lo bueno, esto no significa que tenga que ser fácilmente contentable. Nuestra esperanza ha de llevarnos lejos en lo bueno, no tiene por qué conformarse con lo más cercano, limitarse a lo material y más pragmático, ser una esperanza “resignada”, pues esto resultaría claramente contradictorio. Estamos hechos para aspirar a lo mejor, para esperar lo excelente, lo que llena de alegría nuestro corazón. Hay que albergar esperanza de realidades hermosas y bellas, aunque hoy nos parezcan difíciles de alcanzar. Ya Sócrates enunció que todo lo bello es en cierto sentido difícil. Pero difícil no es imposible, al menos nada lo es para quien cuenta con el auxilio de lo superior, de lo más grande, del Amor con mayúsculas, o de los más altos valores, como le sucede al educador.

Debemos atrevernos a “soñar” con bienes que se nos presentan todavía como lejanos o arduos. En este sentido, reivindicamos las pedagogías de Kentenich o López Quintás, quienes se refieren a la necesidad de educarnos conforme a nuestro “ideal”, a la figura más evocadora, prometedora, alentadora o bella que cabe prefigurar de nosotros mismos y nuestros congéneres. Sin altos y hermosos ideales no cabe educar adecuadamente, lo que va más allá de una de una mera instrucción. No estamos hechos para esperanzas pequeñas o en miniatura, sino para grandes esperanzas. Estas, además, versan sobre nosotros, sobre los demás y aun sobre cuánto nos alcanza. Nuestras visiones del mañana han de resultar y resultarnos a nosotros mismos “inspiradoras”, sugerentes, verdaderamente atractivas. Eso no se consigue si lo único que esperamos es una sopa mejor, ya sea para nosotros o para el prójimo (sea esta una sopa de caracolas o de letras). Ahora bien, soñar con altos ideales en nuestra esperanza nunca ha de precipitarnos por la cómoda pendiente del descontento continuo. Claro que nuestro propio carácter, nuestras relaciones y comunidades educativas resultan muy mejorables, y que es fácil caer en el desánimo, al constatar cuanto distan de nuestros anhelos. Pero desde la esperanza debemos aspirar a su mejora continua y progresiva, paso a paso, aunque con la vista puesta en una mejoría muy honda y hermosa.

Esto nos conduce al punto de notar que la esperanza precisa verse perseguida en el día a día, desde lo pequeño, con perseverancia, dada nuestra naturaleza, humana y finita. Así, hay que trabajar por mejoras

modestas y sencillas que, al cabo, pueden conducirnos muy lejos, aunque hoy nos sepan a poco. Un aforismo chino reza: “Todo largo viaje comienza por un único paso”; y otro hindú afirma: “Ante cada paso humano, se abren mil posibles sendas”. Por otra parte, la esperanza no es solo de lo externo a nosotros. También, hemos de poner esperanza en nuestra propia mejora como personas, en nuestro desarrollo integral. Sólo así, contagiaremos esta convicción a nuestros educandos. Pues, quien no espera mejora alguna ya en sí mismo: ¿qué esperanza de desarrollo interior y profundo puede suscitar en los otros?

2.7 La esperanza engendra un clima de unidad

Cuando hay esperanza, esta se proyecta sobre el otro hasta conformar toda una red de ella que lo envuelve todo. La esperanza de unos obra sobre la de otros, y de este modo se va trazando una tela de confianza y ánimo con respecto al futuro compartido. Por esto, resulta clave que nadie destruya desde dentro la delicada, más fecunda, malla de nuestra esperanza común.

Si logramos trenzar ese tejido de la esperanza nuestras comunidades y equipos educativos alcanzarán una intensa unidad. Esto, porque en el fondo todos precisamos de esperanza en nuestras vidas y trabajos. Así, cuando un grupo consigue entrelazarse en esperanza sus labores y esfuerzos resultan mucho más fértiles y prometedores. La esperanza une, y la desesperanza divide. Pues, cuando no se comparte la confianza en un porvenir o destino mejor, cada cual se apresura a marchar por su cuenta, alejándose del desastre que anticipa o vaticina.

En cambio, un ambiente en el que se respira esperanza es capaz de casi cualquier logro. No hay dificultad, no hay problema, no hay montaña o misión que no se coronen con éxito. Pensemos en la película “Los niños del coro” (Barratier, 2004), en la que la esperanza cierta del nuevo profesor alimenta a los chicos, a los otros colegas y a los benefactores, suscitando una corriente, una explosión de excelencia en cadena, en su entorno. Esto, manifiesta que la verdadera esperanza es contagiosa, dada nuestra común necesidad de ella.

2.8 A modo de conclusión: la esperanza *transfigura* las comunidades en ámbitos de creatividad profunda

Un rasgo especialmente interesante de la esperanza se halla en su capacidad para transfigurar cada acto, cada gesto y -a la postre- cada contacto, relación o comunidad humanos en todo un ámbito de “creatividad”. Ahora bien, en este lugar, advertimos que aquí concedemos a este término la fértil significación

a la que se refiere con él el pensador y pedagogo contemporáneo A. López Quintás, quien se refiere a la creatividad como generación de relaciones fecundas o de encuentros y como clave central de la formación humana (López Quintás, 1993, 1987).

Aparte de unirnos, la esperanza nos dinamiza, nos impulsa, nos lanza, nos *vivifica*. La esperanza nos arranca de nuestras inercias para ponernos *en camino*. Ese camino se orienta desde lo más hondo de nosotros mismos y, a la vez, gracias a nuestro elevar la mirada hacia lo más alto, por medio de nuestro ideal y nuestra vocación. La esperanza es una luz en el caminar vital de toda y de cada persona, una estrella en la senda de nuestra vocación (Barraca, 2003).

Al captar la esperanza que abrigan otros, esto nos sirve de acicate para esperar nosotros y para engendrar cauces de pensamiento y de acción nuevos. Al contacto con la esperanza de quienes nos rodean, surge en nuestro interior el anhelo por explorar caminos todavía no recorridos. La esperanza anima la innovación constante. Esto, constituye un eje decisivo de la educación actual. Ello, por cuanto los contextos o situaciones y los sujetos o grupos se hallan en constante evolución, progreso, maduración. Los educadores debemos anticiparnos y acompañar estos procesos vitales de desarrollo continuo. Ello requiere que innovemos, y a su vez innovar reclama el tener esperanza.

Ahora bien, conviene subrayar que innovar, en educación, no quiere decir arrojarse en brazos de la primera ocurrencia o sucesión de estas, ni adoptar cualquier idea o propuesta ajena o extraña para incorporarla sin reflexión ni prudencia. No es sólo ya que convenga atender a la máxima de “los experimentos, mejor con gaseosa”, pues en efecto en educación los experimentos afectan a personas, y con las personas no se experimenta sin riesgo. Es que la auténtica innovación -educativa o no- reclama asumir las raíces, los valores de nuestra identidad compartida, para luego hacerlas fecundas. Innovamos desde lo que somos y tenemos, no en el vacío o en la mera improvisación.

Por otro lado, la innovación ha de entenderse en un sentido amplio y abierto, no restrictivo. No se limita a los procedimientos formales, a los métodos externos, a los cambios más o menos de apariencia, a lo exterior. Ser innovadores y creativos supone, en fin, una manifestación de esperanza, de vivir en la esperanza. Por ello, no podemos sino alentar la creatividad de las personas y de los equipos, de las comunidades, al tiempo que fomentamos el encuentro de unos con otros, con el propósito de contagiar esa esperanza tan hermosa y de proyectarla sobre situaciones y sujetos concretos.

La esperanza y la creatividad van de la mano. Cuando hay esperanza, somos creativos. Cuando existe creatividad, esto obedece a que tenemos confianza en mejorar la realidad. Ahora bien, aquí, nos referimos,

ante todo, a una forma de la creatividad que, sin duda, constituye hoy un reto, pero a la vez un acicate o impulso inspiradores. Se trata del emprendimiento y la iniciativa comprendidos no en la clave del lucro económico, sino en la de lo “relacional”, en la del encuentro profundo.

Crear materialmente cosas, situaciones, métodos nuevos, resulta interesante, desde luego. E incluso, por supuesto, puede ayudar en el contexto educativo. Pero crear relaciones o encuentros interpersonales o comunitarios, hondos y auténticos, supera a lo anterior con creces. Nada hay más innovador y creativo que el encuentro humano. Del vínculo entre personas puede esperarse la máxima de las creatividades. Por eso, frente a las simples modas e inventos, debemos poner nuestra mirada más honda en el otro, en los otros. Miremos a los ojos, en lo profundo, a quienes comparten con nosotros de una u otra manera sus vidas, a los educandos, educadores, familias. Anudemos los lazos de la relación con ellos, gracias al tacto o delicadeza y a la solicitud o caridad, según la inspiración genuina y originaria de lo vivenciano.

Trencemos el nudo del aprecio mutuo, de la estima recíproca, incluso de la amistad; y estos propiciarán lo creativo, la fecundidad de modo espontáneo o natural. Las escenas iniciales de “La misión” (Joffé, 1986), con el singular encuentro entre el misionero y los indígenas, pueden ofrecernos también una evocadora imagen de todo ello. El sonido de la flauta, extraviado en medio de una selva llena de seres ignotos y extraños, acaso adversos o violentos, sirve de símbolo a este afán de encuentro humano fecundo. Estas imágenes nos hablan del inefable poder de “transfiguración” que se suscita siempre desde el encuentro. Oigamos, por dentro, hoy y siempre, con un sentido de unidad y cercanía mutua, la hermosa melodía de esa creatividad que se desprende del peculiar diálogo sin palabras allí descrito -como al cabo de todo encuentro humano-, y proyectémosla sobre nuestra propia vida y quehacer. No olvidemos nunca, además, que el verdadero encuentro pide, de una u otra forma, con palabras y con gestos, con programas y con hechos, el indispensable arte del diálogo. Junto a ello, tal como aquí se ha mostrado, incorporemos a la labor educativa siempre el fecundo valor de la esperanza. El poema que transcribimos a continuación -sobre la educación como cultivo desde la esperanza- puede servir, en fin, como broche de estas reflexiones:

EDUCAR

Educar es lo mismo

que poner motor a una barca...

hay que medir, pesar, equilibrar...

... y poner todo en marcha.

Pero para eso,

uno tiene que llevar en el alma

un poco de marino...

un poco de pirata...

un poco de poeta...

y un kilo y medio de paciencia

concentrada.

Pero es consolador soñar,

mientras uno trabaja,

que ese barco, ese niño

irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío

llevará nuestra carga de palabras

hacia puertos distantes,

hacia islas lejanas.

Soñar que, cuando un día

esté durmiendo nuestra propia barca,

en barcos nuevos seguirá

nuestra bandera

enarbolada.⁴

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraca, J. (2003). *Vocación y persona*. Madrid: Unión Editorial.

Beckett, S. (2015). *Esperando a Godot*. Barcelona: Tusquets.

Benedicto XVI. (30 de noviembre de 2007). *Spe Salvi*. Roma.

Bernanos, G. (2016). *Diálogos de carmelitas*. Burgos: Monte Carmelo.

Cian, L. (1994). *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Madrid: CCS.

⁴ Aunque a menudo esta composición se atribuye a Gabriel Celaya, algunas investigaciones posteriores lo vinculan más bien con el educador lasallista Santiago Fermín Gainza. En cualquier caso, puede hallarse en Gainza, S. F.: *Casi puro rezo*, Buenos Aires: editorial Stella, 1982.

- Claudel, P. (1991). *La anunciación a María*. Madrid: Encuentro.
- Francisco, Papa. (25 de mayo de 2014). *Homilía*.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Gainza, S. F. (1982). "Educar", en *Casi puro rezo*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Hubaut, M. (1995). *Las raíces de la esperanza*. Madrid: San Pablo.
- Kentenich, J. (2005). *Textos pedagógicos*. Santiago de Chile: Nueva Patris.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- López Quintás, A. (1987). *Estética de la Creatividad*, Barcelona: P. P. U.
- López Quintás, A. (1993). *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. Madrid: Asociación para el estudio de las ciencias humanas y sociales.
- Péguy, C. (2002). *El pórtico del misterio de la segunda virtud*. Madrid: Encuentro.
- Tomás, de, A. (2011). *Suma de Teología*, I-II, q. 40 a. 1, BAC. Madrid..

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Barraca Mairal, J. (2018). El valor de la Esperanza para la Educación. *Educación y Futuro Digital*, 18, 57-79.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



LIDERAZGO EDUCATIVO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA TRANSFORMAR UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

EDUCATIONAL LEADERSHIP OF SCHOOL BOARDS TO TRANSFORM THE SCHOOL CENTRES IN LEARNING COMMUNITIES

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

Maestro de Educación Primaria. Educador Social

Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía

RESUMEN

En nuestras instituciones educativas la práctica docente está caracterizada por un individualismo y una balcanización absurdos que deja de lado el aprendizaje cooperativo, dialógico o en grupo. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Parte de la premisa de que la Comunidad Educativa posee recursos, instituciones, agentes... que es preciso identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo de los centros y únicamente esta unión puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación. El papel de los equipos directivos en este proceso es fundamental.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, voluntariado, aprendizaje dialógico, liderazgo.

ABSTRACT

The teaching practice in our schools is mostly characterised by an absurd individualism and a *balkanization* that marginalise cooperative, dialogic and group learning. Learning Communities is a project to transform schools by overcoming school failure and solving conflicts. It starts from the premise that educational communities embody resources, institutions and agents that need to be identified, valued and involved in the school project. Only by gathering all these forces is how we can make both education and lifelong learning feasible for us all. The main aim is learning rather than educating and the role of school boards is essential in this process.

Key words: Learning Communities, volunteering, learning dialogue, leadership.

Recibido: 13/12/2018

Aprobado: 07/03/2018

Enero - Junio 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

81-98

Nº 18

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El papel y las tareas de los equipos directivos en los centros educativos son fundamentales. Existe una relación clara entre la buena organización y funcionamiento de un centro educativo y una efectiva dirección en el mismo. Siempre que hablamos de una efectiva dirección de un centro educativo no podemos tampoco dejar de hablar del tipo de liderazgo que se lleva a cabo. Bolman (2004, p. 141) señala que el liderazgo es un aspecto fundamental y básico para poder crear, desarrollar y mantener una comunidad de aprendizaje profesional. Así mismo, Mulford (2006) estudia las conclusiones de la investigación de Leitwood (2004, p. 24) en las que se señala que “el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos”. De aquí podemos sacar la conclusión de que un líder en la figura del equipo directivo de un centro educativo, contribuye al aprendizaje del alumnado indirectamente, a través de su influencia en otras personas como puede ser el profesorado, familiares o voluntariado que participan en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje o a través de los aspectos característicos de su organización como las normas y reglas que marca, formación que se imparte en la institución, gestión burocrática y/o administrativa que se lleva a cabo en el centro educativo... En otras palabras, el liderazgo es esencial en el aspecto organizativo de toda institución, que luego se irradia a los aspectos principales de la organización educativa -enseñar y aprender-. Otros autores como González (2003) y Pareja Fernández de la Reguera (2005) también lo consideran un elemento clave en la mejora y un indicador de calidad educativa. De este modo, podemos afirmar que la mejora y calidad en las organizaciones educativas vienen en gran medida de la mano del liderazgo. Para poder llevar a cabo el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en un centro educativo necesitamos de esa capacidad de liderazgo y que los equipos directivos lleven a cabo todas las fases de transformación del centro, ya que, como veremos, tienen mucha responsabilidad en cada una de ellas.

2. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

Las Comunidades de Aprendizaje han sido definidas como proyectos educativos dirigidos a la transformación social y cultural de un centro escolar y de su entorno (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En este sentido, son proyectos que tienen el objetivo de enfrentar las desigualdades educativas y sociales que han surgido como consecuencia de las dinámicas propias de la sociedad de la información (Ferranda y Flecha, 2008). Así, las Comunidades de Aprendizaje son una propuesta para resolver los problemas de fracaso, absentismo, segregación y conflicto escolar. Por lo tanto, se tratan de una alternativa dirigida a la inclusión educativa y social.

Como proyectos que tienen la finalidad de contribuir a la resolución de los problemas sociales que caracterizan a las sociedades actuales, las Comunidades de Aprendizaje se proponen darles respuesta a través de la comunicación y del uso del lenguaje, así como de la integración de los elementos del entorno en los procesos de enseñanza (Rubio, 2005). De esta manera, se trata de una propuesta con un enfoque incluyente en el que además de la relación maestro-alumno, se considera la participación del resto de agentes educativos que inciden en la formación de los estudiantes, ya sean las familias o el resto de la comunidad en la que se inserta la escuela.

Al tener como base una dimensión participativa, las Comunidades de Aprendizaje promueven una educación de calidad a través de la apertura a todos los espacios del entorno social, por lo que fomentan procesos democráticos de diálogo entre las diferentes personas, organizaciones y centros que pueden ser de distintas culturas y religiones (García, Lastikka y Petreñas, 2013). De este modo, es una propuesta con implicaciones en la construcción de nuevas formas de organización social, propiciando la formación de ciudadanos más activos y críticos, y más interesados en lo que sucede a su alrededor y en el mundo.

Las experiencias que se han llevado a cabo con base en esta perspectiva educativa caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje como una respuesta eficiente y equitativa a los cambios y los nuevos retos sociales que presenta la sociedad de la información (Díez y Flecha, 2010), por lo que se concibe como una metodología educativa diferente a las propias de las sociedades industriales mediante la cual se proponen formas de trabajo con la diversidad, la heterogeneidad de las organizaciones intervinientes y las distintas realidades de los contextos en los que se insertan. En éstas se propicia la relación dialógica en la que se incluyen principalmente a aquellos que han sido excluidos de la organización escolar tradicional.

Como una propuesta alternativa de educación, las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por preponderar la participación, así como el convencimiento de las personas sobre la relevancia de contar con un proyecto en común que beneficia a todos los involucrados. En consecuencia, se basan en la validez de los argumentos de todos y todas sin importar su estatus social o nivel académico (Ortega y Puigdemívol, 2004). Asimismo, los valores como la cooperación y la solidaridad forman una parte fundamental, ya que facilitan el diálogo y, por consiguiente, el aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2015).

Las Comunidades de Aprendizaje se basan en relaciones horizontales en las que todas las personas involucradas son consideradas en el diseño, la conducción y el desarrollo del proyecto educativo. Por lo tanto, conforman una perspectiva holística de la educación donde no solamente tienen relevancia los procesos dentro del aula en una relación unidireccional entre el profesor y los alumnos, sino que se busca la calidad educativa mediante relaciones múltiples de comunicación en diferentes sentidos.

Así, puede definirse a las Comunidades de Aprendizaje como propuestas de educación alternativas a los modelos tradicionales, las cuales tienen el propósito de transformar una realidad de exclusión por una en la que todos participan y se sienten reconocidos. Su característica principal es el logro de una educación de calidad en la que todos aprenden a través del diálogo, y en la que tanto el profesorado como el alumnado, sus familias y las diversas organizaciones de la sociedad se involucran para alcanzar un objetivo en común: el éxito educativo.

3. TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

¿Y AHORA QUÉ?

Los índices de rendimiento y abandono escolar en el Estado Español, así como los problemas que se han detectado en cuanto a la convivencia escolar plantean la necesidad de modificar las estructuras de los centros educativos, con la finalidad de construir esquemas más incluyentes que tomen en cuenta las necesidades del alumnado y actúen a partir de sus intereses y referentes tanto sociales como culturales. En este sentido, la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje ha sido efectiva para transformar las formas de funcionamiento tradicionales de las escuelas hacia dinámicas que propician la participación, la cooperación, el apoyo mutuo y la creación de entornos favorables al aprendizaje con base en un trabajo corresponsable entre los agentes escolares como sociales. No obstante, la transformación de un modelo tradicional a una Comunidad de Aprendizaje requiere de un proceso que comprende seis fases en las que el papel de los equipos directivos de los centros educativos es fundamental y en las que su papel de líderes debe hacerse patente ante todo en la primera parte del proyecto: 1) sensibilización, 2) toma de decisiones, 3) sueño, 4) selección de prioridades, 5) planificación y 6) consolidación del proyecto, los cuales se explican a continuación.

3.1 Fase de sensibilización

Esta fase comprende sesiones de formación continua (aproximadamente de 30 horas) en las que se explica y se discuten las características de la sociedad de la información y sus implicaciones para las relaciones humanas. Se destacan aquellas competencias que son indispensables para que niñas y niños se desarrollen en este contexto (Flecha y Puigvert, 2015). En dichas sesiones intervienen todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo, quienes analizan el contexto social de los procesos educativos actuales, así como los desarrollos teóricos contemporáneos dentro de las Ciencias Sociales, en los que se destacan

aquellas concepciones hegemónicas que rigen el mundo occidental y sus consecuencias para el resto de las perspectivas culturales en el mundo.

De acuerdo con Flecha y Puigvert (2015), las 30 horas de formación que se proponen son intensivas y en un corto periodo, por lo que deben estar enfocadas en aclarar los conocimientos que son necesarios para que niñas y niños se desenvuelvan en la sociedad actualmente. Para lograr exitosamente esta fase, los autores proponen los siguientes requisitos mínimos:

- Un acuerdo del 90% del Claustro sobre la transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje.
- Un acuerdo del Equipo Directivo sobre esta misma necesidad.
- La aprobación del Consejo Escolar.
- La aprobación mayoritaria por parte de los consejos u organizaciones de familia.
- La decisión por parte de la Dirección General correspondiente para que brinde al centro escolar la autonomía requerida para implementar las estrategias y lograr su transformación.

Como vemos, todos los agentes escolares deben estar de acuerdo con llevar a cabo el proyecto y todo esto se conseguirá fundamentalmente gracias al apoyo de los equipos directivos y en su interés por comenzar esta fase de formación que constituye la base del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su centro.

La experiencia de la escuela de personas adultas de La Verneda, la Comunidad de Aprendizaje de referencia en España, llevó a cabo aproximadamente en un mes las siguientes actividades en esta fase:

- Sesiones iniciales de trabajo con diferentes agentes (equipo directivo, profesorado, familias, miembros de entidades sociales, estudiantes) de la comunidad escolar.
- Análisis de la documentación sobre las características de los proyectos de las Comunidades de Aprendizaje, una vez concluidas las sesiones informativas.
- Difusión a la comunidad educativa sobre las conclusiones a las que se llegaron.

Otras actividades a considerar en las sesiones de sensibilización son recoger notas de ideas que se expongan en los debates, así como sugerencias, dudas o temas no resueltos; crear medios de enlace para que las personas puedan enterarse de lo que se expone en las sesiones, las aportaciones que se han hecho y los temas que se han abordado; recopilar en el penúltimo día las dudas, sugerencias, reflexiones o temas pendientes a resolver para tratar en la última sesión (Comunidades de Aprendizaje, 2016). En la *Tabla 1* se sintetizan los criterios para realizar esta fase.

Tabla 1. Criterios para llevar a cabo la sensibilización.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2016).

Duración	30 horas de manera intensiva. También existe la posibilidad de hacer 20 de sesiones presenciales más 10 en las que el Claustro lee el libro “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” para tener conocimiento sobre las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje. Se recomienda debatir la lectura antes de la realización de las sesiones presenciales.
Asistentes	De manera imprescindible debe estar presente todo el Claustro y de manera opcional pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa, familiares y otros profesionales.
Otros participantes	Es importante la participación de una persona que sea parte de una Comunidad de Aprendizaje exitosa, con la finalidad de recuperar sus aportaciones desde la práctica y enriquecer de esta manera el proceso de transformación del centro educativo.
Figura de coordinación	Una persona encargada de recopilar los intereses, percepciones y dudas que surjan durante el proceso. Con ello, se posibilita la continuidad de las sesiones, siendo la persona coordinadora quien funciona de enlace entre todas las personas que participan durante las sesiones.

Con base en la preparación que implica el proceso de sensibilización y cuando las personas implicadas en el centro escolar cuentan con la información necesaria, entonces pueden pasar a la fase de decidir si se desea o no transformar el centro en una Comunidad de Aprendizaje.

Aunque la participación de todos los agentes educativos es posible, en esta fase la formación del claustro es imprescindible, puesto que conforman el primer grupo de personas que coordinará la transición de la escuela hacia la Comunidad de Aprendizaje donde deberá de estar el equipo directivo como primer dinamizador y como apoyo a las iniciativas que se planteen. Esta formación implica las siguientes tareas (Elboj et al., 2002):

- Organización del profesorado y del centro; funcionamiento de la escuela como una Comunidad de Aprendizaje; prioridades actuales en el proceso educativo y las prioridades que se habría que establecer de acuerdo con las características de una Comunidad de Aprendizaje.
- Atención a la diversidad y necesidades de los diferentes colectivos que forman parte del centro educativo.

- Análisis de la formación que se está impartiendo en el centro escolar, desde el currículo hasta las estrategias educativas.
- Identificación de quiénes son los que asisten a la escuela.
- Análisis del horario, si éste se adapta a las necesidades del alumnado y sus familias.
- Reconocimiento de que la formación es el resultado de múltiples interacciones, así como de responsabilidades compartidas.
- Análisis de la relación que se establece con los padres y las madres, la participación que tienen dentro de las actividades de la escuela y la implicación en la educación de sus hijas e hijos. Asimismo, se analiza la organización de la asociación de madres y padres, su funcionamiento y dinámica.
- Análisis del papel del voluntariado, sus posibilidades y aportes en el proceso educativo, así como su relación con el claustro.
- Reflexión sobre el profesorado como intelectuales transformadores.

Esta formación también se enfoca en plantear posibles escenarios que resultarían de la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje. Aunque no se trata de establecer propuestas concretas, se plantean pautas generales del funcionamiento del centro desde la perspectiva del nuevo modelo, su organización y las características que tendría el proceso educativo (Elboj et al., 2002). Al finalizar, se redacta un documento que sistematiza los análisis realizados y presenta las conclusiones a las que se llegaron.

3.2 Fase de toma de decisiones

En esta fase se consolidan los acuerdos establecidos para la toma de decisiones. Por ello, la mayor parte de la comunidad escolar debe de estar de acuerdo en emprender la transición de un modelo tradicional hacia la Comunidad de Aprendizaje. En este momento, el consenso o la votación es sumamente importante, ya que de esto depende la viabilidad del proyecto (Padrós, Duque y Molina, 2011).

Al respecto, García, Lastikka y Petreñas (2013) apuntan que una de las claves para la transformación de las escuelas en Comunidades de Aprendizaje es la incorporación de las familias, actores sociales, profesorado y personal no docente en la toma de decisiones. En esta fase se abren espacios para la expresión de opiniones y el establecimiento de consensos sobre qué tiene que aprender el alumnado, qué cosas hay que hacer para que aprenda más, qué actividades extraescolares se pueden llevar a cabo, así como otros aspectos como el horario del centro. Así, se genera un sentimiento de pertenencia a un proyecto de creación conjunta en el que todas y todos sienten un territorio propio en el que todas las personas pueden convivir.

De este modo, la fase de toma de decisiones hace una llamada a la participación (García, Lastikka y Peñeñas, 2013) en la que la escuela abre sus puertas para que las familias se involucren en las acciones que impactan en la educación de sus hijas e hijos, así como en los acontecimientos cotidianos. En este sentido, se promueve la mejora de las relaciones y del clima del centro educativo.

En esta etapa, la decisión sobre la transformación del centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje supone un debate en el que todas las personas de la comunidad están implicadas. Al respecto, es importante tomar en cuenta que el claustro debe acordar llevar a cabo el proyecto, el Equipo Directivo debe estar de acuerdo con esa decisión. Posteriormente, el proyecto debe ser aprobado por el Consejo Escolar y las familias deben aprobar de manera mayoritaria la propuesta y su realización. Por lo tanto, todas las entidades de barrio, los agentes sociales, las asociaciones y el resto de personas involucradas en el proceso educativo deben estar implicados en el proyecto. Igualmente, se debe contar con el apoyo de la administración educativa (Comunidades de Aprendizaje, 2016).

Para que un proyecto de Comunidad de Aprendizaje sea exitoso debe contar con la aprobación de todas las personas involucradas. En este sentido, no se trata de una propuesta que se decide verticalmente a partir de las intenciones de unas cuantas personas, sino que requiere del convencimiento de todos los implicados, los cuales tendrán un papel activo en su desarrollo un poder en la transformación del centro desde sus propios ámbitos de competencia.

De acuerdo con algunos autores (Elboj et al., 2002), la duración aproximada de esta fase es de un mes, la cual está centrada en un intenso debate de lo que significa el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje dentro de cada uno de los sectores que conforman el centro educativo. El objetivo principal es interiorizar la información recibida en la fase anterior para delinear áreas de trabajo futuras.

Como se ha mencionado, en la toma de decisiones se involucra toda la comunidad educativa que a través del debate acuerdan realizar la transformación del centro. Los acuerdos, para que tengan validez, deben cumplir con las siguientes condiciones (Elboj et al., 2002):

- El 90% del Claustro debe estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- El Equipo Directivo debe avalar dicho acuerdo.
- El proyecto debe ser respaldado por el Consejo Escolar.
- La asociación de madres y padres (AMPA) debe aprobar de manera mayoritaria la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje.
- Deben estar implicados el resto de agentes de la comunidad como entidades y agentes sociales.

- La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, brindando la autonomía pedagógica y financiera suficiente para su puesta en práctica.

Concluida esta fase es posible entonces la construcción del perfil ideal del centro educativo que se desea, así como de las dinámicas que la comunidad quiere desarrollar dentro del mismo. La responsabilidad y el compromiso que cada sector asume desde este momento serán aspectos sustanciales para llegar hasta la consolidación del proyecto.

3.3 Fase de sueño

Una vez trabajadas las fases anteriores, los especialistas plantean la fase de sueño (Flecha y Puigvert, 2015), la cual consiste en la elaboración conjunta de las pautas sobre los aprendizajes deseables para niñas y niños. El trabajo en esta fase se basa en el diálogo y están implicados el profesorado, las familias, el alumnado, el personal no docente, los profesionales de lo social, así como las asociaciones y entidades del entorno.

Literalmente, esta fase consiste en que las personas sueñen la escuela que desean para niñas y niños (Padrós, Duque y Molina, 2011). Esto se puede realizar mediante sesiones colectivas en el aula, asambleas, reuniones, o bien, crear buzones, carteles o diferentes sistemas para recopilar los deseos que las personas tienen sobre la escuela que quieren. Para aquellas familias que no dominan el idioma vehicular del centro educativo, se pide al alumnado que sea traductor de los deseos de madres y padres. La idea central es sembrar la ilusión en todas las personas que participan en el proceso educativo y sentar las bases para que el sueño de tener la escuela deseada se haga realidad. En la Tabla 2 se presentan las formas en las que puede planificarse las escuelas que todos quieren.

Tabla 2. Actividades dentro de la Fase de sueño.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2016).

Reuniones en grupo	Los agentes de la comunidad educativa como el claustro, las familias, el alumnado y los agentes del entorno construyen el ideal de escuela que tienen en mente. Cada colectivo recopila las características de la escuela deseada de manera separada, para lo cual se organizan sesiones con esta finalidad.
Acuerdos sobre el modelo de centro	Posteriormente, se establecen procedimientos para poner en común lo que cada colectivo sueña con respecto a la escuela que desean tener. El diálogo igualitario es la base de este proceso.
Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje dentro del centro	A través de la participación de todos los implicados en la tarea educativa se concretan los principios para conformar una Comunidad de Aprendizaje en relación con las características del centro en particular, de su entorno y de las personas que lo conforman.

De acuerdo con Flecha y Puigvert (2015), las Comunidades de Aprendizaje no se adaptan a la diversidad, sino que transforman la escuela y el contexto hacia el logro de una utopía construida conjuntamente, dentro de la cual se crean altas expectativas de logro académico para todos los estudiantes, especialmente para aquellos pertenecientes a los sectores en los que tradicionalmente no se ha confiado, y por lo tanto, no se espera un trayectoria académica exitosa, como en el caso del colectivo gitano o el de procedencia árabe. La idea central es el planteamiento de itinerarios educativos exitosos para todas las personas, incluidas las que pertenecen a minorías étnicas o los estudiantes de condiciones socio-culturales desventajadas. Las metas que se establecen en esta fase se convierten en prioridades para los próximos meses o incluso años (Flecha y Puigvert, 2015). Si bien éstas varían dependiendo de cada comunidad, la creación de grupos en los que el alumnado, el profesorado y la comunidad en general interactúen es crucial para la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje.

3.4 Fase de selección de prioridades

Después de las fases anteriores, se identifican las acciones necesarias para lograr la escuela deseada, teniendo en cuenta la situación del centro, sus condiciones y la viabilidad de las propuestas que se van generando (Padrós, Duque y Molina, 2011). Para ello, las ideas que van surgiendo se clasifican en categorías para analizar sus posibilidades y determinar las necesidades a las que atienden. De esta manera, se seleccionan aquellas prioridades que son posibles a corto, mediano y largo plazo. Este proceso involucra los siguientes puntos (Elboj et al., 2002):

- Establecimiento de los cambios inmediatos que se deben realizar para iniciar la transformación del centro. Dichos cambios se acuerdan conjuntamente.
- Decisión sobre las prioridades más próximas.
- Comienzo de las acciones planteadas para las primeras semanas y meses.
- Planteamiento de las prioridades a mediano plazo.
- Estructuración de un plan general a largo plazo.

La idea central es comenzar con los recursos y las condiciones con las que se cuenta actualmente, superando la cultura de la queja (Elboj et al., 2002), de tal manera que el ritmo del cambio no lo determinen la asignación externa de recursos sino la voluntad de las personas implicadas en la transformación del centro. Asimismo, es importante considerar que las capacidades que tienen las personas y sus habilidades para movilizar los recursos necesarios para comenzar con el proyecto.

Para Elboj et al. (2002), el voluntariado en esta etapa tiene un gran valor en tanto que representa una colaboración para llevar a cabo actividades extraescolares o contribuir en otras tareas como las administrativas. En este sentido, no sustituye el trabajo del profesorado o del personal no docente, sino que enriquece las tareas cotidianas de éstos y abre posibilidades para crear enlaces entre el centro escolar y el entorno. Del mismo modo, es una aportación a las tareas cotidianas de la escuela y un fomento a la solidaridad entre todas las personas que conforman la Comunidad de Aprendizaje. La condición básica es que las y los voluntarios se sientan una persona más del equipo y se ilusionen con el proyecto y que, a su vez, el personal del centro les proporcione el apoyo que necesiten.

Otro aspecto que destacan Elboj et al. (2002) es que la flexibilidad es un elemento fundamental para llevar a cabo las acciones que se establecen. Teniendo en cuenta que la prioridad es la interiorización del proyecto, todas las personas deben asumir que las actividades que se realicen se irán adecuando a los objetivos establecidos y los acuerdos determinados. Así, los autores proponen organizar en este punto una comisión encargada de gestionar las propuestas e intervenciones que los diferentes sectores (profesores, familias, alumnado, agentes sociales) van realizando a lo largo del desarrollo de la propuesta.

3.5 Fase de planificación

Una vez que se han clarificado las prioridades, se planifican los objetivos del proyecto (Padrós, Duque y Molina, 2011). Para ello, se crean comisiones encargadas de organizar las acciones para trabajar con las prioridades establecidas, así como para lograr los objetivos determinados. La definición de las funciones de cada comisión debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Comunidades de aprendizaje, 2016):

- Todas las comisiones tienen la misma validez.
- Deben tener una conformación heterogénea.
- En cada una se definen las responsabilidades a asumir.
- Todas y todos están invitados a participar.
- A partir de ellas se planifica y desarrolla la organización del centro educativo.
- Tienen autonomía, capacidad de decisión y son corroboradas en el Consejo Escolar.

En esta fase se configuran y determinan las funciones de cada una de las comisiones que se generan, de tal manera que se delegan las tareas que realizarán cada una. Así, se proponen dos tipos de comisiones básicas (Comunidades de aprendizaje, 2016):

- La *comisión gestora* encargada de coordinar y realizar el seguimiento de las otras comisiones, y es integrada por representantes de la dirección escolar y representantes de cada comisión mixta.
- Las *comisiones mixtas* conformadas de acuerdo con cada una de las prioridades establecidas. Están integradas por conserjes, alumnado, ex alumnado, profesorado, familiares, delegados/as de aulas, asociaciones locales y asesores. De este modo, puede haber comisión de aprendizaje, comisión de voluntariado, comisión de recursos, comisión de infraestructura, etcétera.

La base para la acción de todas las comisiones y su funcionamiento son las prioridades establecidas en la fase anterior, las cuales se han organizado por temas y grupos de trabajo en una comisión previa a la conformación de las comisiones mixtas (Elboj et al., 2002). Las prioridades pueden ser múltiples y pueden estar enfocadas a diversos temas como los recursos informáticos de la escuela, la infraestructura de la biblioteca, la formación del profesorado y los familiares de los estudiantes, los materiales de las aulas, la asistencia del alumnado, las actividades deportivas, la relaciones con los agentes del entorno, la diversidad cultural en la escuela o problemas como el fracaso escolar.

De esta manera, pueden generarse tantas comisiones como temas propuestos. De acuerdo con la prioridad de éstos, la propia escuela prioriza unas comisiones sobre otras (Elboj et al., 2002). Para activar el plan de acción, los autores mencionan que cada comisión es la encargada de elaborar una serie de propuestas viables de realizar en relación con los plazos que cada tema requiere. Igualmente, cada comisión es responsable de identificar los cambios que se necesitan realizar para el logro de las metas planteadas y de gestionar las propuestas que generan.

3.6 Consolidación del proyecto

En esta fase se concretan acciones de seguimiento evaluación y formación continua con la finalidad de consolidar el proyecto de Comunidad de Aprendizaje (Padrós, Duque y Molina, 2011). La valoración de las estrategias, actividades y recursos para la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje reconoce los avances, así como los aspectos que requieren mejorarse. Un elemento importante a considerar en esta fase es la formación continua de toda la comunidad, tanto en cuestiones pedagógicas como sociales indispensables para la calidad educativa del centro. De este modo, la formación no es vista como proceso dirigido exclusivamente al profesorado, sino que se dirige a todos los agentes involucrados en la tarea educativa.

Así, la consolidación del centro educativo como una Comunidad de Aprendizaje lleva, a su vez, tres fases:

de investigación, de formación y de evaluación (Elboj et al., 2002). La primera consiste en indagar sobre la experiencia que los miembros del centro tienen sobre los nuevos métodos y estrategias educativas, así como los cambios que se han generado con la propuesta que se lleva a cabo. El objetivo es generar conocimiento conjunto para transmitirlo y llevarlo a la práctica. Otro aspecto a considerar es el análisis de la organización de las actividades dentro del aula, con la finalidad de propiciar el aprendizaje dialógico y el empleo de estrategias didácticas más activas y motivadoras. De esta manera, se indaga sobre la experiencia de aprendizaje del alumnado y del resto de los participantes de la comunidad.

Por su parte, la fase de formación implica procesos coordinados por la comisión gestora, la cual organiza distintas actividades de acuerdo con las necesidades e inquietudes que surgen en las comisiones mixtas. Del mismo modo, se plantea un plan de formación del profesorado basado en los retos que éste enfrenta en su labor cotidiana y en sus inquietudes, las cuales pueden estar relacionadas con la vinculación con las familias, las estrategias didácticas, entre otras. Esta fase también implica la formación de las familias para incentivar su participación en las actividades involucradas con el centro educativo y su contribución en la educación de niñas y niños a través del trabajo conjunto con la escuela. Esto conlleva al cuestionamiento de las prácticas actuales en los centros de formación docente, el currículo y la evaluación. Los autores proponen la creación de centros encargados de la formación de las familias y de las personas de la comunidad interesadas en formar parte del proyecto educativo.

Por último, la fase de evaluación es entendida como la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a la mejora. En este punto participan todas las personas implicadas en el proyecto, tanto las familias como el alumnado y el profesorado. Asimismo, se propone la realización de evaluaciones paralelas con personas participantes en experiencias similares u otros grupos. La finalidad no es la inspección sino la mejora a partir de la valoración de las prácticas exitosas y de aquellas que se requiere modificar.

4. LIDERAZGO COMPARTIDO: EL CAMINO HACIA EL ÉXITO ESCOLAR EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Cuando pensamos en transformar un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje es imprescindible también pensar en el papel del líder que va a estar al frente de dicha transformación. Son muchos los estudios (Huffman, 2001; Fleming, 1999; Burnette, 2002; DuFour, 1999) que consideran fundamental el papel de los equipos directivos para la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje y que se refieren claramente a diversos aspectos del liderazgo que llevan a cabo en sus centros, que

diferenciarán entre centros educativos fácilmente adaptables para el desarrollo de dichas comunidades o centros nada predispuestos a dicha transformación. Asimismo, en dichos estudios se ve claramente que los centros educativos que cuentan con un equipo directivo que ejerce un *liderazgo compartido* y un *liderazgo pro-activo de equipo directivo y profesores*, junto con el apoyo de la administración educativa correspondiente, tienen más posibilidades para alcanzar una transformación real de ese centro educativo en una verdadera comunidad de aprendizaje. Por tanto, sin ese liderazgo compartido, un centro educativo no podrá convertirse en comunidad de aprendizaje. El equipo directivo no puede actuar de manera individualizada.

Aún tenemos demasiada fe en los líderes como salvadores heroicos individuales en lugar de comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno ... Es el liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión. (Hargreaves y Fullan, 2014, pp. 70-71).

Para que un centro educativo funcione bien se hace imprescindible la presencia de un buen equipo directivo, que no solamente centre sus esfuerzos en llevar a cabo una gestión burocrática del centro, sino que se centre en un verdadero liderazgo pedagógico. En la tabla 3 vemos la diferencia entre ambos aspectos relacionados con la función directiva.

Tabla 3. Papel a desempeñar por la dirección de un centro educativo.

Fuente: Bolívar, 2015, p. 24.

Gestión burocrática y/o administrativa vs Liderazgo pedagógico	
Gestión burocrática y/o administrativa	Liderazgo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Individuo que ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización. • Centrado en tareas administrativas: delegada de la administración, responsable del cumplimiento de la normativa. • Gestión de tareas cotidianas, que consumen el tiempo habitual. • Decisiones jerárquicas (autoridad). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso para ejercer una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto. • Una dinámica colectiva de trabajo: un conjunto de actitudes y relaciones sociales. • Intercambio de conocimientos y habilidades. • Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos.

Una dirección pedagógica o educativa, no limitada a la gestión ni a la posición formal ocupada, que pretenda promover el aprendizaje de la organización, requiere, entre otros aspectos, que «los líderes tengan un papel clave en desarrollar expectativas sobre los resultados de los estudiantes, y en organizar y promover compromiso en oportunidades de aprendizaje profesional» (Timperley, 2008, p. 22). Tal y como vemos en la tabla anterior, los equipos directivos que se centran en llevar un liderazgo pedagógico se centran más

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los ámbitos de la docencia y en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las destrezas y los conocimientos que son relevantes para el liderazgo son aquellos que están conectados con el mejoramiento de la docencia y del desempeño estudiantil o que conducen directamente a él.

... Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales. (Elmore, 2010, pp. 115 y 124).

El liderazgo compartido del que hablamos se refiere a que “la dirección educativa del centro habría de ser llevada a cabo con los demás miembros cuyo conocimiento y experiencia es fundamental en esa empresa de ir mejorando el funcionamiento educativo del centro. Dicho en otros términos, en la medida en que todos ellos poseen conocimiento y experiencia, el liderazgo no habría de operar de manera jerárquica, sino a través de redes de conocimiento y competencia compartida y complementaria” (Bolívar, 2011, p.268).

Según el papel que desarrolle en el centro educativo el equipo directivo, así serán las características que esa comunidad de aprendizaje tenga. A continuación, podemos ver en la *Figura 1* los atributos que se asocian a una verdadera Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Figura 1. Atributos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Fuente: Bolívar, 2015, p. 25.

ATRIBUTOS DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje. Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender. ▪ Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una tarea conjunta al servicio de la escuela. ▪ Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. ▪ Interdependencia profesional. Abordar de manera conjunta los problemas educativos, el aprendizaje profesional es interdependiente, compartiendo las mejores prácticas. ▪ Procesos de indagación reflexiva. Los datos recogidos u observados se analizan reflexiva y críticamente para la mejora, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje. ▪ Confianza mutua, conflicto y consenso. La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es cómo lo resuelve. ▪ Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas. La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general.

5. CONCLUSIONES

Una vez señalada la importancia de los equipos directivos en las fases de transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje y ver que el tipo de liderazgo más adecuado para su desarrollo es el “compartido”, podemos concluir presentando las estrategias consideradas básicas para ayudar a transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje eficaz por parte de dichos equipos directivos.

De una parte, el equipo directivo debe de partir de una visión compartida de las metas que quiere alcanzar para el centro educativo, para ello también debe contar con una especialización profesional, ejercer un liderazgo compartido y/o democrático, efectuar prácticas pro-activas de liderazgo profesorado-equipo directivo, ser capaz de aprender y trabajar en equipo, especialmente con el profesorado de su centro, tratando de basarse en actuaciones sobre prácticas reflexivas a través del aprendizaje dialógico que defiende Comunidades de Aprendizaje. En todas las cuestiones relativas al centro educativo se debe implicar a todos los miembros y agentes educativos para alcanzar dicha visión compartida del centro. No solamente hacerles partícipes de esas iniciativas que surjan, sino que el equipo directivo debe ser capaz de comprometer a todos los miembros del centro educativo en desarrollar e implementar dichas iniciativas. En Comunidades de Aprendizaje nos referimos a aspectos como el de organizar las Actuaciones Educativas de Éxito en todas las aulas del centro, creación de la comisión gestora y comisiones mixtas donde se debe implicar al voluntariado y a los familiares del alumnado... Un equipo directivo de una comunidad de aprendizaje no debe imponer, sino que debe ayudar a la reflexión conjunta, para poder tomar decisiones de manera democrática. El equipo directivo en

especialización y a otorgarles funciones o tareas que lleven al logro de metas educativas y de no sucumbir a la *cultura de la queja* y al deseo generalizado de *quedarse como estamos*; debe crearse en el centro educativo una cultura de colaboración y desarrollar relaciones colegiadas entre los profesores teniendo en cuenta también al voluntariado y familiares como parte de ese éxito educativo del alumnado del centro educativo transformado en comunidad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), pp. 253-275. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/50> [Consulta: 01/12/2017].

- Bolívar, A. (2015). El liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5338> [Consulta: 01/12/2017].
- Bolman, R. (2004). *Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional*. En A. Villa (Coord.), *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. "Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento"* (pp. 129-145). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Burnette, B. (2002). How We Formed Our Community: Lights and Cameras Are Optional, but Action Is Essential. *Journal-of-Staff-Development*, 23(1), 51-54.
- Comunidades de Aprendizaje. (2016). Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/> [Consulta: 01/12/2017].
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Dufour, R. (1999). Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities. *NASSP-Bulletin*, 83(604), 12-17.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile- CAP.
- Ferranda, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 99, 29-35.
- Fleming, G. L. (1999). Principals and Teachers: Continuous Learners. *Issues... about-Change*, 7(2).
- González, M. T. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., y Moller, G. (2001). Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development. *Journal-of-School-Leadership*, 11(5), 448-63.

- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success*. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1),
- Ortega, S., y Puigdellívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 131.
- Padrós, M., Duque, E., y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea INCLUD-ED para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-17.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros. *Temáticos escuela*, 14, pp. 9-10.
- Rubio, A. (2005). Comunidades de aprendizaje en red. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 139.
- Timperley, H. S. (2008). *Teacher professional learning and development*. The Netherlands: International Academy of Education, International Bureau of Education.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Liderazgo educativo de los equipos directivos para transformar un centro en comunidad de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, 18, 81-98.

ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL CONTEXTS

Cristina Rodríguez Galafat

*Diplomada en Magisterio de Educación Primaria. Licenciada en Documentación.
Máster en Políticas y prácticas de innovación Educativa. Universidad de Almería*

Antonio Luque de la Rosa

*Doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Almería.
Maestro de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Audición y Lenguaje*

RESUMEN

Este artículo es el resultado de analizar el sistema educativo español. Presentando la trayectoria de la educación comenzando por la exclusión, continuando por la segregación e integración hasta llegar al término de inclusión, desde dos perspectivas: a nivel teórico (avalado por diferentes autores) y a nivel legislativo (es decir, la evolución del mismo a través de las leyes educativas que ampara nuestro sistema). Así también se desarrollan los elementos claves para el desarrollo de una escuela inclusiva y por último expondré una revisión de las investigaciones que ampara el objeto de estudio.

Palabras clave: inclusión, educación, legislación, primaria.

ABSTRACT

This article is the result of an analysis of the Spanish educational system. It follows the educational path dealing with exclusion, segregation and integration, to eventually focus on inclusion. The concept of inclusion is addressed both from a theoretical level, endorsed by different authors, and from a legislative level, analysing the evolution through the subsequent educational laws. Likewise the key elements for the development of an inclusive school will be outlined. Finally, the paper makes a review of the research carried out through the present study.

Key words: inclusion, education, legislation, Primary School.

Recibido: 06/11/2017

Aprobado: 10/05/2018

Enero - Junio 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

99-119

Nº 18

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. PRESENTACIÓN

Nos encontramos en una sociedad que lucha contra las desigualdades sociales y por la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, lo que viene a ser el denominado estado de bienestar (Arnaiz Sánchez, 2012). Es importante resaltar que en los últimos tiempos ha aumentado el interés por parte de los distintos organismos nacionales e internacionales para conseguir una mayor inclusión (Gerardo Echeita, 2010).

No podemos olvidar que vivimos en un mundo globalizado en el que convive una gran variedad de razas y culturas, que hace que cada uno de nosotros seamos únicos. Además de estos aspectos tan generales tenemos que añadir las peculiaridades de cada individuo. Claro está, que es necesario que los responsables de la educación sean conscientes de la exclusión social que existe en nuestra sociedad y hagan posible que los individuos principales de nuestra sociedad, los niños¹, convivan juntos en una sociedad única, considerando su diversidad y peculiaridades (Valcarce Fernández, 2011).

Así mismo, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto que la igualdad de oportunidades en la educación garantizaba una óptima formación social, ya que se entendía que, si a todos los individuos se les ofrecían las mismas oportunidades, éstos podían obtener idénticos resultados. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha visto que no se tenía en cuenta un factor que a la postre es determinante, y es que cada individuo es diferente, con distintas inquietudes, distintas características, distintos problemas o distintos intereses. Por tanto, la escuela juega un papel fundamental en la consideración de las características individuales como un enriquecimiento colectivo. Acentuando las palabras de Vernor Muñoz (2010) el cual afirma que cuidar la diferencia es cuidar el tesoro de la vida. En este sentido, es necesario promover actuaciones que favorezcan, desde la escuela, la consolidación de una sociedad inclusiva, respetando las diferencias de cada niño.

La escuela no sólo ha de favorecer aprendizajes académicos. La educación está basada en el desarrollo integral de las personas. Este enfoque de la educación requiere el cuestionarse actuaciones educativas enraizadas en la tradición racional y academicista, donde las emociones y los sentimientos no han tenido cabida, y requiere, tal vez, repensar la escuela (Giné Giné, 2001).

Una de las características más importantes que presentan las ciudades es la presencia de áreas y comunidades excluidas. A nivel general, podemos decir que los factores que promueven dicha situación son: olvido político, deficiencias residenciales, composición étnica y mercado laboral informal (Checa Olmos y Arjona Garrido, 2005).

¹ A lo largo del desarrollo del proyecto, utilizaremos el masculino genérico para referirnos conjuntamente a ambos sexos, independientemente del número de sujetos de cada uno de ellos. Bajo ningún concepto pretendemos favorecer un lenguaje sexista, sino mejorar la comprensión y facilitar la lectura.

La escuela ha de afrontar el alto índice de fracaso escolar y los problemas de marginación social. Siendo así, es necesario apoyarse en las condiciones de participación y democracia, dando gran importancia a la intervención educativa. Mi objetivo es el análisis de la inclusión del alumnado de Educación Primaria, para tratar la situación y tener un análisis que puede guiar los estudios y actuaciones posteriores en el trabajo del aula, como la práctica aplicada.

En definitiva, el desafío que se plantea en la educación es la respuesta a esa diversidad existente en la sociedad actual; sin exclusión ni segregación a ningún niño, ya sea por su discapacidad (del tipo que fuera), su ritmo de aprendizaje, su origen, su género, etc., siendo necesario conocer el valor de la diversidad aportando enriquecimiento a toda la sociedad y abandonar la idea de que las diferencias generan problemas. Por ello, es imprescindible un compromiso a favor de la educación inclusiva por parte de la sociedad y por el sistema educativo en su conjunto.

El presente trabajo está estructurado en dos bloques. En primer lugar, el marco teórico que recoge los aspectos más destacables de la terminología vinculada al objeto de estudio. En segundo lugar, el estado de la cuestión que recoge investigaciones sobre la temática objeto de estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Inclusión educativa: un camino por recorrer

En este apartado presentaré las características e implicaciones más relevantes desde la exclusión hacia la inclusión educativa, profundizando en los conceptos *integración e inclusión educativa*.

2.1.1 Desde la exclusión hacia la escuela inclusiva

Para comprender correctamente el desarrollo del presente trabajo realizaré un breve recorrido histórico hasta llegar al concepto más novedoso como es **inclusión**. Recurriendo a los estudios realizados por Parrilla Latas (2006) existen cuatro fases desde el trayecto de la exclusión hacia la inclusión. Para una rápida y mayor comprensión de estas fases considero oportuno mostrarlo en la siguiente *figura*:

Figura 1. Trayecto de la exclusión hacia la inclusión

Fuente: Adaptado de Parrilla Latas (2006).

FASE	CONDICIONES EDUCATIVAS Para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización para todos o algunos de estos grupos
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que esta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todos para todos

La primera fase, la *exclusión* supuso la separación de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la cual se dirigía la enseñanza, es decir, las elites sociales (Escribano González y Martínez Cano, 2013).

La segunda fase, denominada *segregación*:

Supone la incorporación de los grupos sociales antes excluidos situados en un sistema de educación dual que mantiene las respuestas especiales en un tronco general y en paralelo al mismo tiempo. Se reconoce, sí, el derecho de las personas a la educación, pero desarrollando políticas diferenciadoras para cada grupo en situación de desigualdad: las escuelas graduadas, las escuelas puente, las escuelas separadas y las escuelas especiales (Escribano González y Martínez Cano, 2013, p. 37).

La tercera fase, la *integración*, es un período de reformas como respuesta a movimientos de grupos de presión exigiendo los derechos civiles de los colectivos marginados. Se creó una simple integración espacial y física; desde esta perspectiva, las medidas que se aplicaron para atender a la diversidad no contribuyeron al cambio sino más bien al mantenimiento de las desigualdades (Booth y Aisncow, 1998).

La cuarta fase, la *educación inclusiva*, es el desafío actual en la construcción de un proceso de reestructuración global del centro para responder desde la unidad a la diversidad de las necesidades de todos y

cada uno (Booth y Ainscow, 2000a).

Katarina Tomasevski (2002, citado en Blanco Guijarro, 2008) señala que generalmente los países, con relación a la concepción de la educación especial, pasan por tres etapas. Estas etapas muestran un continuo de progreso hacia el “pleno disfrute del derecho a la educación”, concebido en su sentido más amplio:

- La primera etapa consiste en conceder el “derecho a la educación” a los grupos tradicionales excluidos, pero en opciones segregadas, en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa rechaza la segregación educativa, promoviendo la integración en las escuelas, pero sin transformar los sistemas educativos, de tal manera que las personas o grupos que se incorporan tiene que adaptarse a la enseñanza disponible, independientemente de su lengua materna, cultura, capacidades o situaciones de vida.
- La tercera etapa consiste en adaptar la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Es transcendental tener una clara conceptualización entre los términos integración e inclusión asociados a la educación. No deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas y, por tanto, llevan a cabo distintos modelos de intervención (Muntaner Guasp, 2010).

La integración educativa significó un cambio importante en los planteamientos educativos, y supuso un avance muy importante para acabar con la exclusión (Muntaner Guasp, 2010). Siguiendo a Muñoz Moreno (2013), la integración vino a expresar un deseo para cambiar la práctica histórica educativa y reparar las injusticias cometidas en un primer momento con los discapacitados. Arnaiz Sánchez (2003) expresa que, en el modelo de integración, la escuela permanece inerte y es el niño el que debe adaptarse al medio y, de no ser así, fracasará. Por tanto, no se realizan cambios profundos (ni desde la metodología, ni desde las propias administraciones educativas).

Es evidente que el término integración fue aumentando progresivamente su significado a la vez que surgían necesidades en el ambiente escolar, por ello, se dio lugar a la aparición de un nuevo término: la *inclusión*, siendo imprescindible establecer la diferencia entre ambos.

La inclusión educativa puede ser concebida como “un conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo” (Meyer et al., 1997, citado en Escribano González y Martínez Cano, 2013, p. 25).

Siguiendo a La UNESCO (2007, citado en Escribano González y Martínez Cano, 2013) se define la inclusión educativa como:

Un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad. (p. 24).

Podemos establecer algunas de las diferencias entre integración e inclusión, siguiendo a autores como Arnaiz Sánchez (2003) y Moriña Díez (2002):

Figura 2. Diferencias entre integración e inclusión.

Fuente: Adaptado de Alemañy Martínez (2009).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> -Centrada en el diagnóstico -Dirigida a la educación especial (alumnos con necesidades educativas especiales) -Basada en principios de igualdad y competición -La inserción es parcial y condicionada -Exige transformaciones superficiales -Se centra en el alumno (se aplica al alumno programas específicos) -Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las limitaciones de inserción 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada en la resolución de problemas -Dirigida a la Educación General (para todos los alumnos) -Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad) -La inserción es total e incondicional -Exige ruptura en los sistemas (transformaciones profundas) -Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria) -No disfraza las limitaciones porque estas son reales

Un aspecto diferenciador entre ambos conceptos es que, en el caso de la integración escolar, el alumno con necesidades específicas se encuentra en el aula ordinaria como un privilegio, mientras que, en la inclusión educativa, el alumno está en el aula ordinaria por derecho. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. La inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y a disposición para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López Aznaga, 2011). Como también afirma González Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad.

La conciencia social sobre la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos forma parte de la nueva sociedad del siglo XXI. Como bien expresaba la Unesco en 1990 “una educación para todos”.

Dando lugar al comienzo de una nueva conciencia social sobre la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos.

El objetivo fundamental de la Educación Inclusiva es no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades dentro del grupo (Echeita Sarrionandia, 2006). La educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación plena que promueva el desarrollo integral del alumno a lo largo de la vida. Para concluir este apartado, podemos decir que la escuela inclusiva entiende la diferencia como algo positivo e intrínseco al ser humano, evitando cualquier segregación o discriminación, por ello apuesta por las modificaciones necesarias para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Es necesario e imprescindible que los poderes políticos plasmen el espíritu inclusivo en su legislación educativa; a posteriori analizaremos la situación de la inclusión en el marco legislativo español.

2.1.2 Marco legislativo español en la etapa de Educación Primaria

La necesidad de proporcionar una educación a los niños con necesidades educativas especiales tiene lugar con el desarrollo de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, se desarrolla en centros específicos o unidades especiales dentro de los centros ordinarios. Pero es evidente que no deja de ser una forma de segregación educativa, ya que la educación que se proporciona es paralela a la ordinaria, claro está que fue un primer paso hacia la inclusión. La LGE establece en su artículo cincuenta y uno que:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible. (LGE, 1970, art. 51).

El artículo 49 de la Constitución Española del 1978, manifiesta que todos los poderes públicos ejecutasen una política de integración a todas las personas que tuvieran discapacidad.

En los años 80 tuvo lugar la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios con la Ley 13/1982, del 7 de abril (Ley de Integración Social de los Minusválidos) conocida como LISMI y se caracteriza fundamentalmente por ser la primera ley que reconoce a las personas con discapacidad y además tiene en cuenta los principios de normalización e integración.

El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, Ordenación de la Educación Especial es derogado posteriormente y sustituido por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. La Ordenación de la Educación Especial,

supuso un paso decisivo hacia la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo y no como una modalidad independiente. Por ello, supuso la integración del alumnado con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales en los centros ordinarios.

La aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), estableció como norma la escolarización ordinaria de todo el alumnado (independientemente de sus necesidades educativas especiales). La escolarización en unidades o centros de educación especial tendrá lugar cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas por un centro ordinario. La LOGSE lo establece en su artículo 37.3:

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. (LOGSE, 1990, art. 37.3).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 hace mención a la inclusión educativa, donde dice:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, se favorece que únicamente de ese modo garantice el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social... Se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) instaurada actualmente que modifica la ley anterior, mantiene el principio de inclusión educativa como referente fundamental. En el ámbito que nos ocupa es importante resaltar el artículo 1 de la citada Ley:

Principios y fines de la educación. Artículo 1. El sistema educativo español... siguientes principios: b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa-LOMCE).

Concretando en Andalucía, podemos resaltar:

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, Título III Equidad en la Educación capítulo I (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo), en su artículo 113 principios de equidad, dispongo a destacar:

1. El Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
5. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios

de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.

Instrucciones de 18 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía, de la cual, debó resaltar:

La Ley 17/2017, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía incluye entre sus objetivos garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio, así como garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Y la Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, destacando:

Artículo 15. Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

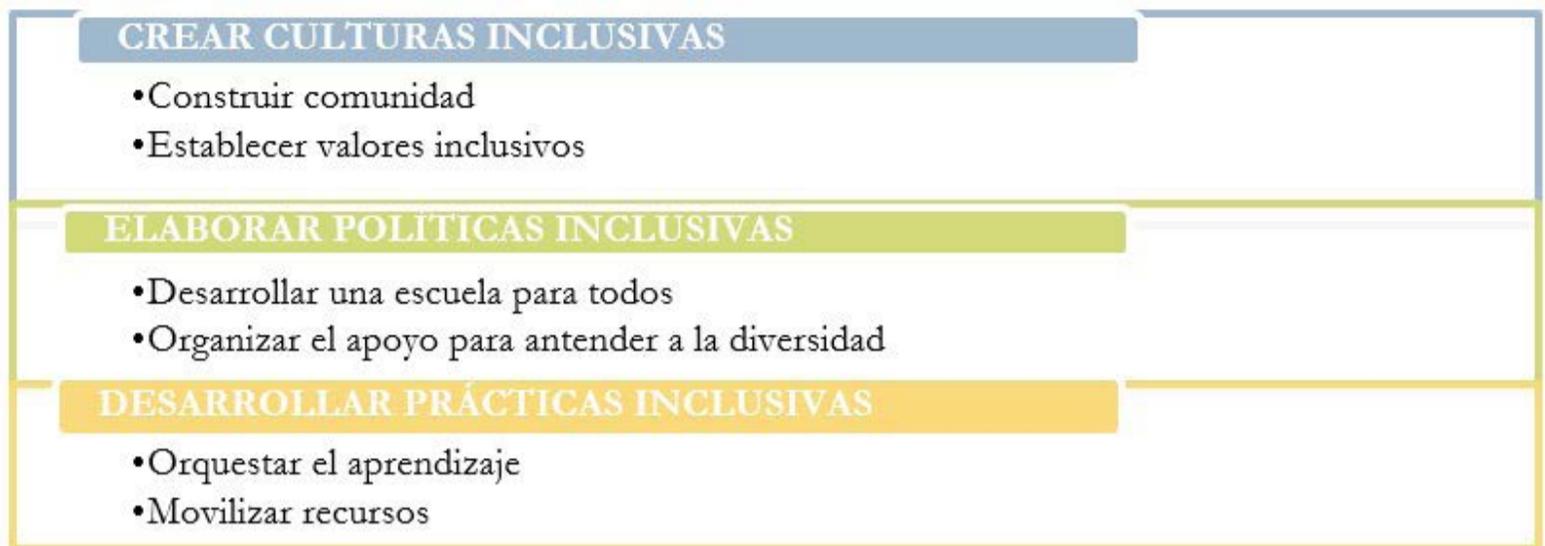
1. La evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por el principio de inclusión y se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativo.

2.1.3 Una propuesta de mejora: Index for Inclusión

El *Index for inclusión* fue desarrollado por Booth y Ainscow (2000) y actualizado en el 2002. Dicho estudio ha sido adaptado al contexto educativo español como *guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Echeita Sánchez, 2003). Es una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para poner en marcha dos objetivos fundamentales. En primer lugar, para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva, de tal forma que facilita la identificación de las barreras que estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y en segundo lugar, es una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir. Siguiendo a los autores del *Index* nos adentramos en la necesidad de valorar los centros educativos a partir de un proceso de autoevaluación en tres dimensiones (*Figura 3*).

Figura 3: Dimensiones del Index for inclusión.

Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2002b).



La primera dimensión *cultura* está orientada hacia la creación de una comunidad escolar o centro escolar seguro, acogedor, colaborador y estimulante en la que todos sus miembros se sientan valorados. Los agentes fundamentales de las culturas inclusivas son el profesorado, el alumnado y las familias. La segunda dimensión *políticas* que pretende desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Tratando de plasmar todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es fundamental destacar la organización escolar a nivel de centro y la organización de los apoyos educativos de centro y por último la tercera dimensión *prácticas* garantiza el desarrollo de las actividades tanto del aula como de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos. Las prácticas inclusivas se desarrollan desde dos puntos de vista: el de la organización de las didácticas de aula y el del desarrollo concreto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Finalizando con este apartado me gustaría señalar que la utilización de este instrumento pretende vencer las resistencias al cambio, es decir, el camino hacia la meta de una escuela para todos y con todos.

2.2 Elementos claves para el desarrollo de la escuela inclusiva

2.2.1 Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión

La formación del profesorado es fundamental para conseguir la inclusión. Los cambios en los sistemas educativos y las variables que se producen en la sociedad suponen para el profesorado un desafío importante (Esteve Zarazaga, 1996). Según Marchesi Ullastres (1998) los docentes deben afrontar cada vez más tareas en su nuevo rol docente. Entre los cuales, destacamos:

- Enseñanza a todos los alumnos.
- Diversidad de culturas.
- Participación en los proyectos del centro.
- Enseñanza abierta al exterior de la escuela.
- Enseñanza con mayor autonomía y control.

Esta es la situación compleja que se da en los centros, a lo que deben de hacer frente los defensores de la inclusión (León Guerrero, 1995). Según Stainback y Stainback (1999) muestran las dos vertientes existentes en el profesorado respecto a la atención de la diversidad. Por una parte, consideran que los alumnos con discapacidades o con problemas de aprendizaje tienen derecho a las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros. Por otra parte, sus actitudes hacia la educación inclusiva son negativas, ya que estiman que la inclusión será el principal fracaso de los alumnos en las escuelas, y afirman que es necesaria la utilización de filtros. Pérez Gómez (2015) añade un matiz diferente que nos sirve para ilustrar de mejor forma la igualdad de oportunidades. Él la denomina como “oportunidades de valor equivalente” para evitar la posible confusión entre igualdad de oportunidades y estandarizar el aprendizaje. En otras palabras, este autor insiste que la igualdad de oportunidades no es enseñar lo mismo y del mismo modo a todos los alumnos.

El reto profesional que plantea la escuela inclusiva y que llevara a los docentes a ser más competentes para planificar los procesos educativos para todos los alumnos, y a utilizar métodos de enseñanza cooperativos, comienza desde el trabajo colaborativo entre los docentes (Arnaiz Sánchez, 1999). Es evidente que es necesaria la reestructuración del currículo, la pedagogía y la organización escolar, creando condiciones favorables en los centros que ayuden a toda la comunidad educativa a desarrollar cambios que los hagan más inclusivos. Es necesario plantearse el movimiento de la inclusión puesto que la mera presencia de personas con discapacidad en los centros educativos no es suficiente. Siguiendo a Parrilla (2001, p. 9) en una entrevista a Mel Ainscow, afirman que “cualquier cambio, solo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que pueda prosperar”. Dejar a un lado las circunstancias puede desembocar en el fracaso de numerosas reformas, puesto que el profesorado es la clave para el cambio educativo y la mejora escolar (Hargreaves, 1998). Los profesionales de la educación son los verdaderos creadores de las reformas, siempre que tengan la posibilidad de participar en la elaboración de los planes o proyectos a desarrollar por los centros.

Siguiendo a Garner (1998), la educación inclusiva supone cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado y, por lo tanto, deben reflexionar sobre: ¿Qué es el conocimiento?, ¿qué es la enseñanza?, ¿qué es el aprendizaje? y ¿cuál es su papel en el aula?

En la educación inclusiva se busca que los profesores sean competentes para educar en y para la diversidad (Arnaiz Sánchez, 2000), como elemento principal en el desarrollo profesional. Siendo imprescindible la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente, con la finalidad de buscar la mejora de la educación. Como señala Escudero Muñoz (1999) debemos ser conscientes de que la tarea formativa no está exenta de conflictos y contradicciones, ya que la formación inicial y continua del profesorado no es independiente de las presiones a las que hoy en día están expuestos el sistema escolar y sus reformas.

2.2.2 Efectos de la educación inclusiva en el alumnado

“Crear las condiciones requeridas para una inclusión exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares beneficia a todos los estudiantes” (Consejo de la Unión Europea, 2010, p. 5).

Farrell (2007) señala que los estudiantes con NEE en escuelas ordinarias no presentan mayores consecuencias adversas para los logros académicos, comportamientos y actitudes de todos los niños. Siguiendo *Evidence for Policy and Practice Initiative* creado por Kalamouka et al., (2005), en líneas generales, podemos decir que indica que no existen efectos adversos en los alumnos sin NEE cuando estos son incluidos en aulas ordinarias.

Existen estudios que muestran los beneficios de la inclusión para aquellos alumnos sin ningún tipo de discapacidad. Entre los que podemos destacar:

- Los estudios de Bennett y Gallagher (2012) muestran un incremento en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales y la diversidad para todas las personas, una mejor preparación para la vida adulta en una sociedad inclusiva y oportunidades para dominar actividades a través de la práctica y la enseñanza a otros.
- Continuando con los estudios realizado por MacArthur et al. (2005) y por Graaf et al. (2011), muestran un impacto positivo de las prácticas inclusivas con alumnos con discapacidad. Destacan la mejora de las relaciones y redes sociales, modelos de roles en grupos de iguales, un aumento de los logros, mayores expectativas, mayor colaboración entre el personal escolar y una mejor integración de la familia en la comunidad.

Debemos citar también otros estudios contradictorios a los mencionado anteriormente los cuales afirman que los alumnos con NEE no rinden adecuadamente en entornos inclusivos (Salend y Duhanney, 1999) y afirman que los alumnos con NEE que son educados en las aulas ordinarias muestran progresos académicos mínimos, (Klingner, 1998).

En conclusión, podemos decir que el impacto de la inclusión sobre la adquisición de las habilidades académicas y sociales de los alumnos ha dado resultados mixtos.

2.2.3 Perspectiva de los padres acerca de la inclusión

Siguiendo los estudios de Farrell (1997), nos manifiesta que algunos padres no ven con buenos ojos que sus hijos compartan las clases con alumnos con necesidades educativas especiales, creen que puede comprometer la educación de sus hijos. Siguiendo a Logan (1995), expresan que cuando se les informa y sensibiliza, se convierten en defensores de la educación inclusiva, ya que las escuelas inclusivas suponen un efecto positivo sobre sus hijos en su desarrollo personal y social. Algunos padres de alumnos con discapacidad temen que la inclusión suponga el recorte de los servicios individualizados (Green y Shinn, 1994), también se muestra preocupación por parte de los padres de que sus hijos sienta fracaso y frustración al ponerlo en situación de competir con el resto de compañeros. Pero, por otro lado, otros padres defienden el derecho de una escuela inclusiva. Pretenden que sus hijos tengan las mismas experiencias y oportunidades que sus compañeros y apoyan que las escuelas inclusivas preparen mejor a sus hijos para ser independientes y miembros activos de la sociedad (Vargo y Vargo, 1993).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado exponemos una revisión de las investigaciones y estudios realizados con relación a la percepción que tienen los padres y profesionales de la educación sobre la inclusión educativa del alumnado, así como de los recursos que se dispone, ya que consideramos que estos tres ámbitos son imprescindibles para analizar la inclusión educativa.

Para comenzar, hacemos referencia al trabajo desarrollado por Leal Hernández que tuvo lugar en dos fases (1997-1998/2002-2003) desarrollado en la Universidad de La Laguna, el trabajo se titula **actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la Isla de Tenerife**. El objetivo que persigue es conocer las actitudes hacia la integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) por parte de los padres y madres de los centros educativos públicos de la Isla de Tenerife a los cuales acude dicho alumnado. El estudio se realizó en los mismos centros educativos en las dos etapas, participando un total de mil sesenta y siete padres y madres que han valorado este proceso y expresado su opinión hacia el mismo. Como resultados obtenemos que los padres, en general, muestren actitudes positivas a la integración escolar de los niños y niñas con NEE. Los padres opinan favorablemente sobre el proceso de

integración escolar, pero siempre argumentan que, aunque comparten los principios de la integración, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, pues son necesarios más recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. Muchos estudios, a lo largo del tiempo, confirman esta idea (Arnáiz, 2003; Gairín, 2001; Giné, 1998; Martín et al., 1991).

En segundo lugar, haremos mención al trabajo realizado por Llorens Ferrer (2009) desarrollado en las provincias de Castellón y Valencia. El trabajo se denomina **actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación**. El objetivo es analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc., a través de un estudio de investigación cualitativo. Los participantes son 81 sujetos: 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos. En cuanto a los resultados, destacamos que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo, aunque ésta no funciona de forma óptima por falta de recursos y estrategias adecuadas.

En tercer lugar, hacemos referencia al estudio realizado por la doctoranda Ausín Villaverde (2011), cuyo director de la tesis doctoral es Lezcano Barbero. El trabajo de investigación realizado se denomina **recursos para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación**. Persigue como objetivo general construir y validar un modelo educativo para la inclusión del alumnado de origen extranjero adaptable a las características de cada Comunidad Autónoma. Por tanto, los participantes de dicha investigación, son personas de referencia de cada comunidad autónoma y la investigación realizada es de tipo cualitativo. Este estudio nos muestra que la realidad en las aulas ha cambiado en los centros educativos caracterizados por la heterogeneidad y la diversidad cultural. Esta variedad ha supuesto un cambio dentro de la planificación y la organización escolar, teniendo que adaptarse a las necesidades emergentes. Por ello, la inclusión educativa tal y como se ha planteado en esta investigación, es la estrategia metodológica. Se trata de proporcionar a todo el alumnado los apoyos necesarios para que pueda seguir el ritmo del grupo, sin necesidad de que ninguno de ellos salga del aula ordinaria, permaneciendo siempre en contacto con los demás compañeros. Otro aspecto a destacar de esta investigación es que la exigencia de la escuela inclusiva requiere potenciar recursos materiales, personales y económicos que de auge a esta nueva realidad escolar.

En cuarto lugar, haremos referencia al estudio realizado por González Gil et al. (2013) denominado **inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado**, desarrollado por la Universidad de Salamanca y la Universidad de León. El objetivo de dicha investigación es analizar la formación del profesorado a través de un estudio cuantitativo. La muestra de este estudio está compuesta por 402 profesionales

de la educación de Castilla y León. La edad de los participantes se encuentra dividida en 4 grupos: menor de 30 años (16.3%), entre 30 y 40 años (33.7%), entre 41 y 50 años (25.1%) y mayor de 50 años (24.9%). La mayoría desempeñaba su tarea en centros públicos (68.7%), mientras que un 17.8% lo hacía en centros concertados y un 13.5% en centros privados. Los resultados han mostrado necesidades formativas en los profesores, relacionadas principalmente con la necesidad de una preparación constante de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos, de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas de trabajo y a estrategias para la mejora de la convivencia en los centros.

En quinto lugar, voy a analizar la tesis doctoral realizada por Aurelia Valenzuela (2014) et al. Cuyo título es **recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria**. El propósito de la investigación es identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la Educación Primaria. Los entrevistados son 178 profesores del estado de Sonora México, la investigación se desarrolló a través del modelo mixto cualitativo-cuantitativo. Como conclusión de este estudio, los profesores expresan que los requisitos necesarios para la inclusión educativa es la inversión económica en cuanto a personal se demandan profesores de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc. y una reestructuración del número de alumnos en el aula) e infraestructura se requiere instalaciones adecuadas a la necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados.

En sexto lugar, presento el estudio realizado por Benítez Jaén (2014) desarrollado en la asociación síndrome de Down de Sevilla cuyo título es **la inclusión educativa desde la voz de los padres**. El objetivo que busca es conocer las percepciones de los padres y madres de hijos con síndrome Down, acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares. Los participantes son 200 padres de alumnos con Síndrome Down. Los padres en general muestran actitudes positivas a la inclusión educativa de sus respectivos hijos, argumentando que, aunque comparten los principios de la inclusión, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. La falta de apoyos es una tónica repetida por los padres, restándoles valor y siendo un obstáculo para la implementación de la inclusión en los centros escolares. Es relevante resaltar los datos aportados por los padres a la hora de elegir centro educativo para su hijo, valoran en primer lugar los “recursos materiales y humanos”, seguido de “buenas referencias de otros padres”, y por último los padres se deciden por ese centro por ser “el mismo colegio al que acuden los hermanos”. Los datos coinciden en parte con los aportados por autores como Domingo Segovia et al. (2010), cuando afirman que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de presencia de

características como: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias y la información que se les proporciona sobre los alumnos.

A la vista de las investigaciones anteriores, quiero dar respuesta a una serie de interrogantes que me surgen con respecto al desarrollo de la inclusión del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

4. PROSPECTIVA

Tras el estudio realizado en el presente artículo, surgen las siguientes cuestiones: ¿qué opina el equipo docente sobre la inclusión que se les ofrece al alumnado?, ¿qué piensan los padres sobre la inclusión de sus hijos en el centro?, ¿qué medidas y recursos utilizan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa?, ¿qué recursos ponen en marcha los docentes para favorecer la inclusión de los alumnos con ayuda de las familias? Dichas incógnitas podrán ser resueltas con la realización de una futura investigación, siendo así, el presente escrito queda abierto a una nueva indagación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 84-87.
- Arjona Garrido, A., y Checa Olmos, J. C. (2005). Factores que determinan el proceso de exclusión de los barrios periféricos: el caso de El Puche (Almería). Universidad de Almería. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona*, 9, 1-31.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 30, 25-44.
- Aurelia Valenzuela, B., Guillén Lúgigo, M., y Campa Álvarez, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Ausín Villaverde, V., y Lezcano Barbero, F. (2011). *Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación* (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos.
- Benítez Jaén, M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Asociación síndrome de Down de Sevilla y Provincia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 110-120.

- Bennett, S., y Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Toronto: La Vida en Comunidad en Ontario.
- Blanco Guijarro, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social en OEI. Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002a). *Index for inclusión: developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002b). The Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Cited 332 times. London: CSIE cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- De Graaf, G., Van Hove, G., y Haveman, M., (2011). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of International Disability*, 1, 21-38.
- Domingo, J., Martos, M. A., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9, 111-133.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (s.f.). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. VIIª Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. M.E.-RIINEE*. París: Ediciones Unesco. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/caa38c92-5f5f-454d-b030-89cf3f39edbc/gerardo-echeita-pdf.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Verdugo Alonso, M. A., Sandoval Mena, M., López Cruz, M., Calvo Álvarez, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escribano González, A., y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). El curriculum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero Muñoz (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- Esteve, J. M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En *Actas del Seminario Reformas educativas y formación del profesorado*. Universidad de Murcia y Caja Murcia.
- Farrell, P. (1997). The integration of children with severe learning difficulties: a review of the recent literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(1), 1-14.
- Farrell, P. (2007). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fernández Batanero, J. M., y Hernández Fernández, A., (2013) Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Estudio de casos*, 4(3), 117-144.
- Gairín Sallán, J. (2001). Una escuela para todos: un reto social y educativo. En A. Sipán Compañé, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 500-550). Zaragoza: Mira.
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gerardo Echeita, G., Parrilla Latas, A., y Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. En *Actas de las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial: Universidad de Vic*. Recuperado en http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/material_begona/Educacion_especial_debate.pdf [Consulta: 01/11/2017].
- Giné Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Giné Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso de Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca.
- González Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., y María Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3(2), 125-135.
- Green, S. K., y Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: what is the role of student outcome? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotions of teaching educational change*. Barcelona: Octaedro.
- Instrucciones 18/11/2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía. (2015). Andalucía: PROA.

- Kalambouka, A., Farrell, P. Dyson, A., y Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcome*. Londres. Recuperado en http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203 [Consulta: 01/11/2017].
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., y Elbaum, B. (1998). Academic outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 153-160
- Leal Hernández, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la Isla de Tenerife. Universidad de La Laguna. *Revista Currículum, 19*, 211-220.
- León Guerrero, M. J. (1995). Las concepciones y la acción de los profesores tutores de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas como base de su curriculum formativo. En *Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Integración Escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp. 387-394). Granada: I.C.E de la Universidad.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre. (26 de diciembre de 2007). [Ley] de Educación de Andalucía. *BOJA, 252*.
- LGE, Ley 17/1970, de 4 de agosto. (6 de agosto de 1970). [Ley] General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE, 187*.
- LISMI, Ley 13/1982, del 7 de abril. (30 de abril de 1982). [Ley] de Integración Social de los Minusválidos. *BOE, 103*.
- Llorens Ferrer, A. (2009). *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1> [Consulta: 01/11/2017].
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. (24 de diciembre de 2002). [Ley] de Calidad de la Educación. *BOE, 307*.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006). [Ley] de Educación. *BOE, 106*.
- Logan, K. R., Diaz, E., Piperno, M., Rankin, D., MacFarland, A. D., y Bargamian, K. (1995). How inclusión built a community of learners. *Educational Leadership, 52(4)*, 42-44.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE, 238*.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *BOE, 295*.

- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-20.
- López Moreno, W. (2013). *Ochos pasos para el desarrollo de una investigación*. San Juan: Universidad de Puerto Rico en Humacao.
- Marchesi Ullastres, A. (1998). International perspectives on special education reform. *European Journal of Special Needs Education*, 13(1), 116.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa 5ª edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Miguel, R. de. (2009). La observación sistemática y participante como herramienta de análisis de los fenómenos comunicativos. En M. R. Berganza Conde y J. A. Ruiz San Román (Eds.), *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp. 95- 130). Madrid: McGraw-Hill.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz Sánchez, M. D. Hurtado Montesinos y F. J. Soto Pérez, *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz Moreno, J. (2013). La organización y atención a la diversidad en los centros educativos. En M^a. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 79-101). Barcelona: Octaedro.
- Orden 4/11/2015. (26 de noviembre de 2015). [Orden] por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, 230.
- Parrilla, A. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 44-49.
- Parrilla, A. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. México: UNAM.
- Pérez Gómez, A. (2012). *A favor de una escuela educativa. Educarse en la era digital*. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=T6KOQ3QfkUE> [Consulta: 01/11/2017].
- Real Decreto 2639/1982. (22 de octubre de 1982). [Real Decreto] de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 253.

- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. (16 de marzo de 1985). [Real Decreto] de ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 65.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa 5ª edición*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salend, S. J., y Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sales Ciges, M. A., Ferrández Berruero, R, y Moliner García, O. (2011). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vargo, R., y Vargo, J. (1993). Parents: A “typical” classroom is the only choice. *Counterpoint*, 14(1), 5.
- Verdugo Alonso, M. A., y Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 86-91.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Rodríguez Galafat, C., y Luque de la Rosa, A. (2019). Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, 18, 99-119.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com

Reportaje

Los Futbolísimos de Roberto Santiago

Elena Fernández Martín

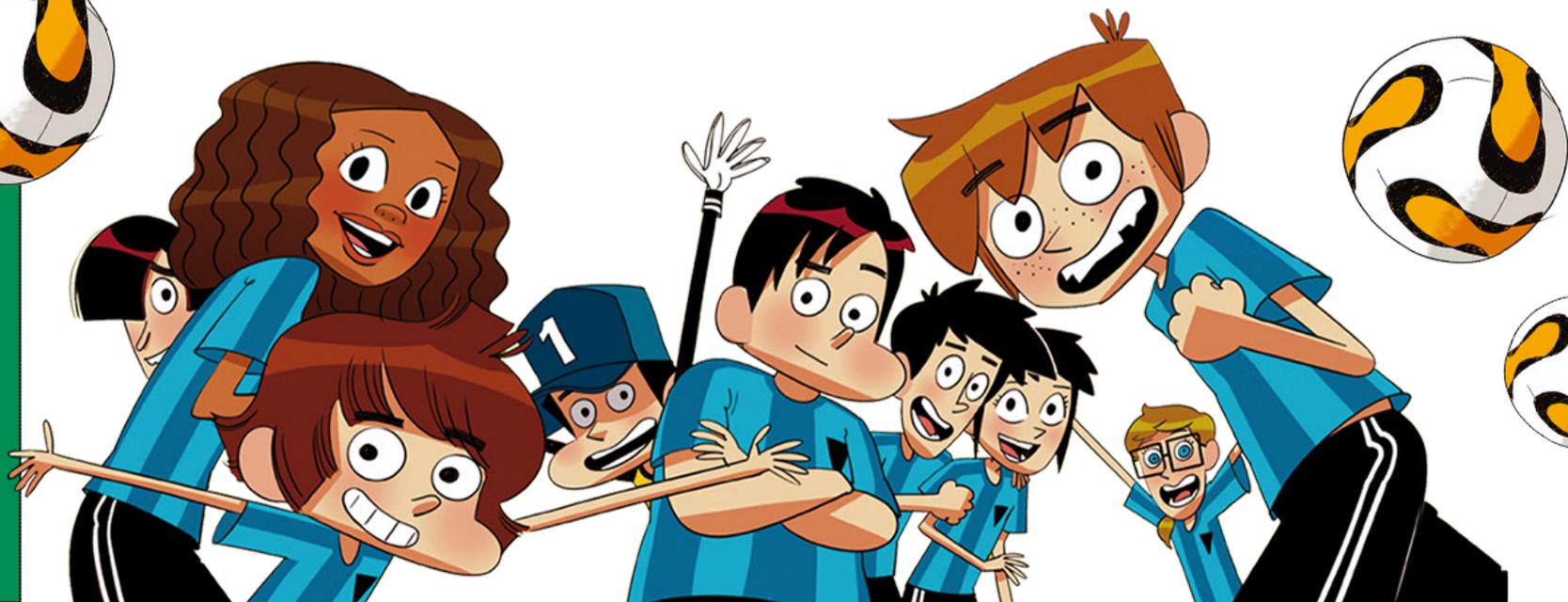
Reseñas bibliográficas

LOS FUTBOLÍSIMOS

de Roberto Santiago

Jugar bien al fútbol no es fácil; pero si además se juega bajo presión, la cosa se complica aún más. Esto lo saben muy bien los integrantes del Soto Alto Fútbol Club ya que de ellos depende, ni más ni menos, el futuro del equipo. Necesitan evitar el descenso de categoría para que la asociación de padres y madres no les cierre el club. Así que Pakete, Camuñas, Helena con hache, Angustias y todos los demás deberán esforzarse al máximo para poder mantener vivo el equipo.

Con este argumento arranca el primer libro de *Los Futbolísimos*. Y aunque el fútbol es ya de por sí un reclamo para muchos jóvenes, basta con leer los títulos de la colección para darse cuenta de que la intriga y el misterio también son elementos principales en estas novelas. Una combinación muy atractiva con la que se ha conseguido que esta antología sea una de las más vendidas en el panorama de la Literatura Infantil y Juvenil de nuestro país.



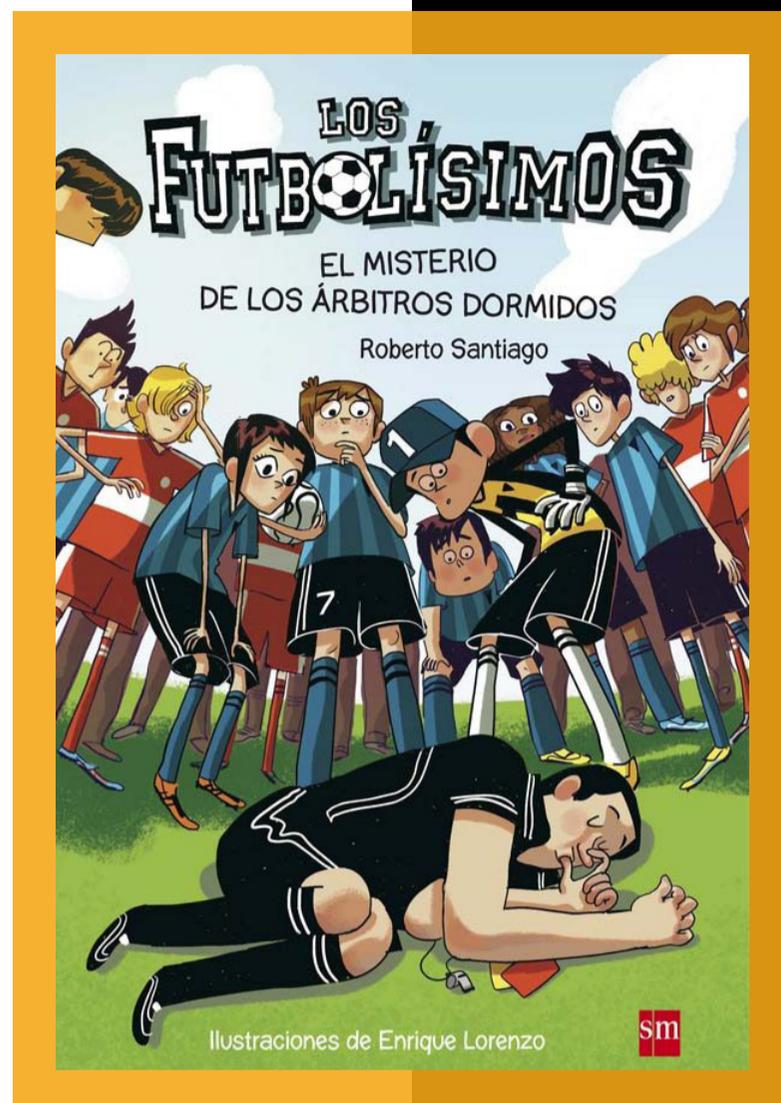
Además, a esto hay que añadir un formato realmente innovador. En cada ejemplar de la colección se unifica el estilo narrativo con el cómic por lo que cada vez que los protagonistas juegan algún partido se da paso a este formato más visual para darle dinamismo a la acción. Por supuesto, no nos podemos olvidar de unas ilustraciones coloristas y modernas llenas de ingenio que aportan frescura al texto y que están firmadas por Enrique Lorenzo.

Teniendo en cuenta todos estos factores, no es de extrañar que el producto final se haya convertido en un auténtico éxito editorial desde que se publicara el primer título, en el año 2013.

Desde entonces, millones de lectores se han enganchado a las aventuras de Pakete y sus amigos. Son muchos los desafíos a las que estos chicos de tan solo once años se han tenido que enfrentar... Y es que, además de tener que impedir que se clausure el equipo por falta de recursos, *los Futbolísimos* se han visto inmersos en divertidísimas y rocambolescas situaciones como, por ejemplo, árbitros que se duermen repentinamente, porteros que paran goles con la mente, robos de dinero, castillos embrujados, desapariciones de trofeos, incendios provocados, tormentas de arena, alguna que otra broma pesada y mapas del tesoro indescifrables, entre tantas otras.

Sin embargo, no se puede obviar el hecho de que el fútbol y las intrigas son sólo la parte más visible del relato. Hay que señalar que valores como el compañerismo, la amistad, la empatía y la honestidad son los cimientos éticos que sustentan cada uno de estos cuentos.

Todo esto a través de quince novelas que están destinadas a un público de entre 6 y 12 años y que publica SM en castellano, catalán y euskera. Hasta el día de hoy, los títulos disponibles son los siguientes:





1. El misterio de los árbitros dormidos

2. El misterio de los siete goles en propia puerta

3. El misterio del portero fantasma

4. El misterio del ojo del halcón

5. El misterio del robo imposible

6. El misterio del castillo embrujado

7. El misterio del penalti invisible

8. El misterio del circo del fuego

9. El misterio de la lluvia de meteoritos

10. El misterio del tesoro pirata

11. El misterio del día de los inocentes

12. El misterio del obelisco mágico

13. El misterio del jugador número 13

14. El misterio de la tormenta de arena

15. El misterio de las 101 calaveras



Además, hay también publicado un número especial destinado al musical que se estrenó la primavera pasada y que resultó ser todo un triunfo entre los más jóvenes. Como no podía ser de otra forma, en agosto del 2018, también *Los Futbolísimos* llegaron a la gran pantalla.

Dirigida por Miguel Ángel Lamata, la homónima comedia contó con un elenco propio de este género cinematográfico en el que participaron actores como Carmen Ruiz, Toni Acosta o Joaquín Reyes y que no dejó indiferente a ninguno de sus seguidores.



Ahora, la pregunta parece obvia: ¿quién está detrás de *Los Futbolísimos*? Pues su nombre es Roberto Santiago.

Nacido en Madrid a finales de los años 60, Roberto Santiago es el autor de esta prolífica colección de LIJ. Su pasión por contar historias le ha llevado a dirigir y producir un sinfín de películas y obras de teatro, así como a escribir numerosas novelas, la gran mayoría de ellas destinadas al público infantil y juvenil.

Como cineasta ha trabajado como director y guionista de largometrajes entre los que destacan *El sueño de Iván*, una producción apadrinada por Unicef, *El diario de Carlota*, *El club de los suicidas*, *Juego para dos* o *El arte de robar*, entre otras. En 2005, estrenó *El penalti más largo del mundo* que estuvo nominada en los Premios Goya como mejor Guion Adaptado.

Por otro lado, en el ámbito teatral, Santiago ha dirigido varias obras originales y ha adaptado el guion de títulos tan conocidos como *Al otro lado de la cama*.

Sin embargo, su faceta más prolífica es la de escritor. En el mundo de la letra impresa, Roberto Santiago es un experto en captar la atención de lo más jóvenes. Sus más de cuarenta obras así lo acreditan. Porque para quienes le conozcan solo por ser el autor de *Los Futbolísimos* hay que decir que las andanzas del Soto Alto Fútbol Club no son más que la punta del iceberg.

En 1996 publicó su primera novela infantil titulada *El ladrón de mentiras*, un divertidísimo título publicado en la colección de El Barco de Vapor (colección naranja) en la que se cuentan todos los líos y jaleos en los que se mete Fernando por no poder dejar de mentir. Desde entonces no ha parado de inundar las librerías infantiles con sus relatos.



Ha escrito varias novelas publicadas en la editorial Edebé, como *El último sordo* (1997), *Prohibido tener catorce años* (1998) o *Jon y la máquina del miedo*, una historia llena de entrañable ternura y que le valió el Premio Edebé a la mejor obra infantil. Unos años después, publicaría también, en esta misma editorial, *Bajo el fuego de las balas pensaré en ti* un texto juvenil que nos retrotrae a 1938, en la Batalla del Ebro, donde un padre y un hijo lucharán en bandos enfrentados.

Especialmente divertidos son sus cuentos “Segundas Partes”. En ellos se desvela el secreto mejor guardado de los clásicos infantiles de todos los tiempos: ¿qué pasa después? En esta pequeña colección, de tan solo cuatro títulos, nuestro autor parte del final de la historia para comenzar a imaginar. Una forma original

y actualizada de acercar a los niños de hoy los cuentos de siempre. Caperucita, Hansel y Gretel, La Bella Durmiente y el Patito Feo son los elegidos por Santiago para tener esta segunda oportunidad.

Muy conocida es también su novela *El sueño de Iván* (2010). Uno de esos títulos que cuando has empezado a leer, da pena que se acabe; de esos que no puedes dejar ni un segundo pero que, por otro lado, no quieres terminar porque a medida que avanzas en sus páginas es inevitable que una sonrisa se dibuje en el rostro. Una obra en la que, también con el fútbol como telón de fondo, veremos cómo Iván juega, crece y se enamora.

El 2016 fue también un buen año para el escritor. Su libro *Los Protectores*, protagonizado por Vicente Friman y sus amigos, ganaría el premio Barco de Vapor. Y es que el día a día de Vicente se convierte en una auténtica odisea cuando se muda de barrio y conoce a Bárbara, la jefa de los Protectores. Infiltrarse en la banda de los Apaches, un grupo de adolescentes que atemorizan a todo el vecindario, puede parecer cosa de niños. Pero no, no lo es. No hay más que empezar el primer capítulo para darse cuenta de ello.



Y será en este mismo año también cuando Roberto Santiago comience otro de sus más exitosos y recientes proyectos: *Los Forasteros del Tiempo*; una nueva serie literaria narrada en primera persona por Sebas Balbuena, un niño de Moratalaz que tendrá la oportunidad de viajar en el tiempo con su familia a través de un agujero negro que encuentran en su barrio. Infinitas opciones para conocer otros lugares y otras épocas que, de momento, ya cuenta con seis títulos.

Y seguro que algunas de sus obras se quedan en el tintero, pero no son por ello menos recomendables. Cualquiera de los libros de este madrileño supone una oferta editorial estupenda y refrescante para que nuestros lectores más jóvenes amenicen sus tardes de verano. Porque si hay algo que aquellos que hemos leído sus libros tenemos claro es que todo lo que nos cuenta Roberto Santiago merece la pena ser tenido en consideración como posible lectura. Una apuesta segura por la diversión que despertará la curiosidad y las ganas de leer de los más pequeños de la casa.

||||| Elena Fernández Martín

Doctora en Periodismo

Profesora en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

Más sobre Roberto Santiago...



LiteraturaSM.com



[Facebook](#)



[Twitter](#)



Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

*Educación Infantil

*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro
del que aprende”*



Dirigido por
José Antonio Fernández Bravo



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
cesdonbosco.com

RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

CIENCIA LOW COST. GUÍA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES INDAGATORIAS SOBRE CIENCIAS DE LA VIDA PARA SECUNDARIA

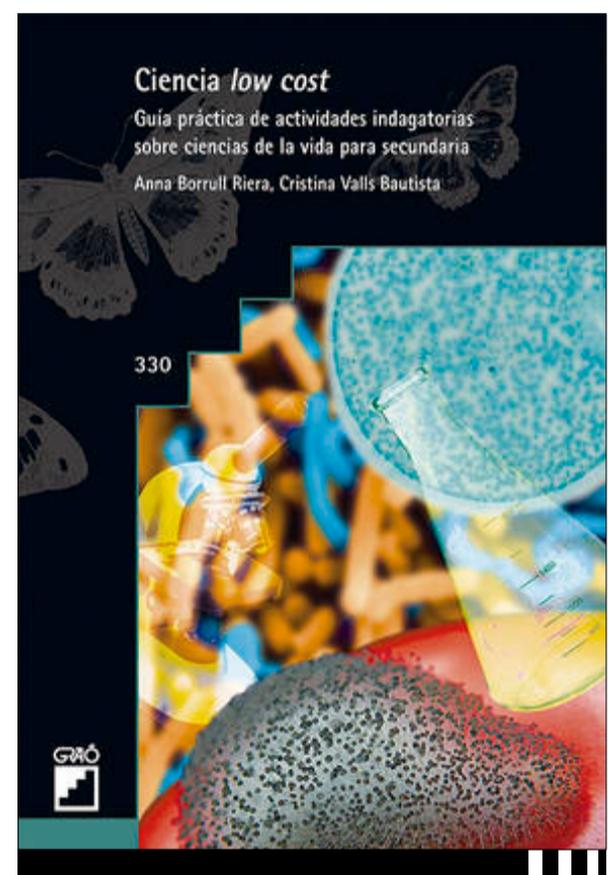
BORRULL RIERA, A. Y VALLS BAUTISTA, C. (2018).

Barcelona: Graó. 167 págs.

La didáctica de las ciencias ha evolucionado mucho en estos últimos años. Fruto del trabajo del laboratorio, de las experiencias cooperativas y de múltiples trabajos de investigación, la didáctica de las ciencias, especialmente, las ciencias de la vida, han cambiado mucho.

Con todo, hay núcleos teóricos y de profesionales irreductibles que no ayudan a los alumnos a desarrollar habilidades y actitudes necesarias para despertar vocaciones científicas (cf. p. 9). Es por ello que un grupo de profesores/as de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, decidieron crear un grupo de trabajo con profesores/as de enseñanzas medias para ver dónde se encontraban sus principales dificultades y carencias. Apoyándose en estudios recientes de didáctica de las ciencias y didáctica en general (R. W. Marx y otros, 2004, J. Singer y otros, 2000, P. Morales-Bueno y V. Landa Fitzgerald, 2004, I. Marchán-Carvajal y N. Sanmartí, 2015) decidieron recoger la información en una guía práctica que tuviera estos dos objetivos:

1. Ofrecer al docente la posibilidad de crear su propio material de laboratorio low cost -que sustituirá a aquel que se usa de manera regular- y aprender técnicas para utilizarlo, conservando el valor educativo de las prácticas.



2. Aportar ideas al docente sobre actividades prácticas a partir de las cuales cada uno podrá crear su propio guión de laboratorio o generar sus actividades indagatorias adaptadas al nivel educativo y necesidades requeridas. También pueden servir para inspirar y ayudar a diseñar la parte experimental de los trabajos de investigación del bachillerato (p. 11).

Sus autoras son Anna Borrull Riera, licenciada en biotecnología y doctorada en biotecnología ecológica por la Universidad Rovira i Virgili. Es profesora del Departamento de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Rovira i Virgili, en el área de la didáctica de las ciencias experimentales y en el máster de formación del profesorado. Coordinadora de actividades divulgativas para secundaria del departamento, se dedica activamente a tareas de difusión de la ciencia. Es miembro del grupo de investigación sobre tecnología educativa ARGET (*Applied Research Group in Education and Technology*, URV) y trabaja también en el Centro Tecnológico de la Química de Cataluña (CTQC).

La otra es Cristina Valls Bautista, licenciada en biología por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctorada en biología por la Universidad de Lleida. Es profesora del Departamento de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Rovira i Virgili en el área de didáctica de las ciencias experimentales y en el máster de formación del profesorado. Es miembro también grupo de investigación ARGET (URV).

La obra, aunque está toda ella orientada a la práctica, tiene parte teórica y parte práctica. La parte teórica es muy breve (contextualización e introducción) donde se explica el plan de la obra y unas ideas base que la han inspirado. La dos grandes partes centrales (2. Materiales y métodos low cost, así como 3. Prácticas) son las más amplias y constituyen la gran aportación del libro. Esta última merece una consideración. Presenta 22 prácticas y 3 talleres de gran utilidad y proyección.

El libro cuenta además con una página de referencias bibliográficas (muy bien escogidas) y cuatro anexos referentes a modelos de indagación, glosario de conceptos, glosario de material de laboratorio y casas comerciales.

Estamos ante una obra nueva, práctica, con vocación de ser aplicada tal cual a la praxis educativa. Está muy bien diseñada y ofrece material muy novedoso y útil para la enseñanza.

José Luis Guzón Nestar.

PADRE ÁNGEL: UN MUNDO MEJOR ES POSIBLE

GARCÍA, Á. (2019).

Barcelona: Alienta Ediciones. 148 págs.

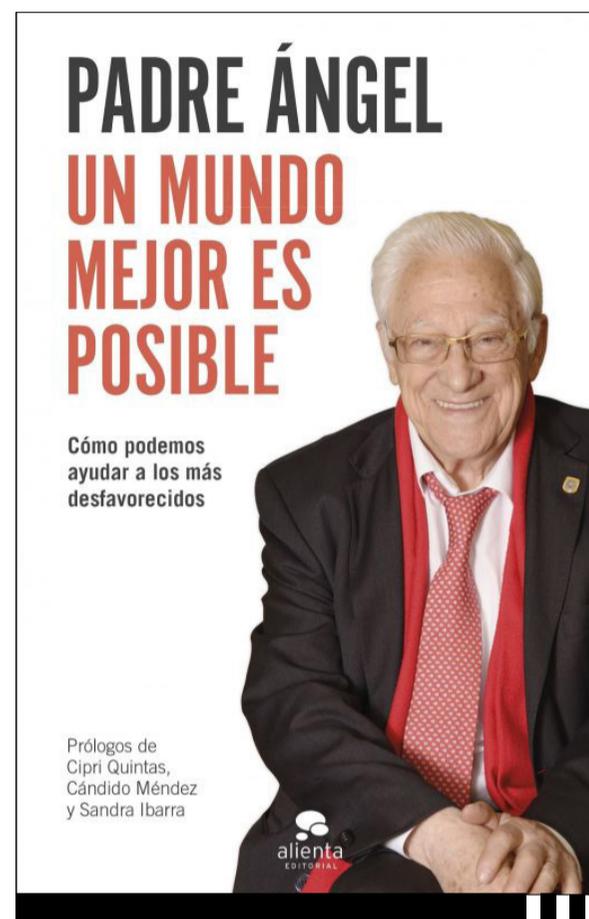
Ángel García Rodríguez, más conocido como Padre Ángel (Mieres, 1937), presenta este documento, en el que intenta plasmar con un cierto tono divulgativo, una realidad palpable en datos. El eje central de *un mundo mejor es posible*, se centra en la paulatina mejoría de diversos datos estadísticos, desde una perspectiva social, a lo largo del siglo XX y XXI.

El documento se inicia con una reflexión y justificación de los motivos que llevan al padre Ángel a consolidarse alrededor de esta visión optimista del cambio a mejor de la sociedad contemporánea; aunque también expresa que es consciente de todo lo que aún queda por hacer.

El padre Ángel acompaña al lector ávido de conocimiento en este libro de formato divulgativo con experiencias personales, algunas de ellas arrancarán una sonrisa, y otras dejarán al lector con un amargo sentimiento de impotencia y desesperación.

El documento emplea algunas de sus líneas en un tono biográfico, en las que el Padre Ángel muestra hasta que punto este planeta puede mostrar su faceta más cruel para con la humanidad, y a su vez como dicha humanidad se ensaña con sus semejantes. Pese a estas reflexiones siempre vuelve a su visión optimista trasladando su carismático punto de vista al lector.

A lo largo de todo el libro el Padre Ángel objetiviza la realidad de muchos colectivos que pueden quedar ciertamente desamparados en la realidad social actual, y se refuerza para ello en datos y propuestas que proponen una mejoría a su realidad social.



El optimismo del que se hace gala durante todo el libro está reforzado por unos datos esperanzadores, pero pese al constante mantra de que *aún quedan muchas cosas por hacer* que se repite una y otra vez, se hace referencia casi nula a los motivos y problemáticas derivados de dicha mejora. Evidentemente, hablar de que la esclavitud se ha reducido a mínimos históricos; que haya aumentado la esperanza de vida a nivel mundial; o bien que la tasa de trabajo infantil haya mermado en las últimas décadas; son excelentes noticias pero que se tienen que contextualizar correctamente y se tienen que evaluar desde una perspectiva de igualdad.

Sin embargo, no podemos obviar que la sobreexplotación de los recursos del planeta es uno de los motivos por los que los datos que hacen referencia a la disminución de la tasa de pobreza mundial o la subida del PIB a nivel global han sufrido una mejoría. Al hablar de cifras absolutas los datos son esperanzadores, pero también se debe analizar la realidad de estos datos. La medición de índice de pobreza a través del dato objetivo de un dólar al día ha quedado desactualizado debido a la caída del dólar como moneda mundial y al encarecimiento de global de los precios.

También se deberían analizar algunos aspectos formales en las representaciones gráficas, además de la falta de escalas, o el uso de los datos desde una perspectiva subjetiva para justificar afirmaciones o resaltar visualmente aquellas muestras que refuerzan los argumentos.

Albert Marqués Donoso.

CÓMO CONSTRUIR UNA BARCA

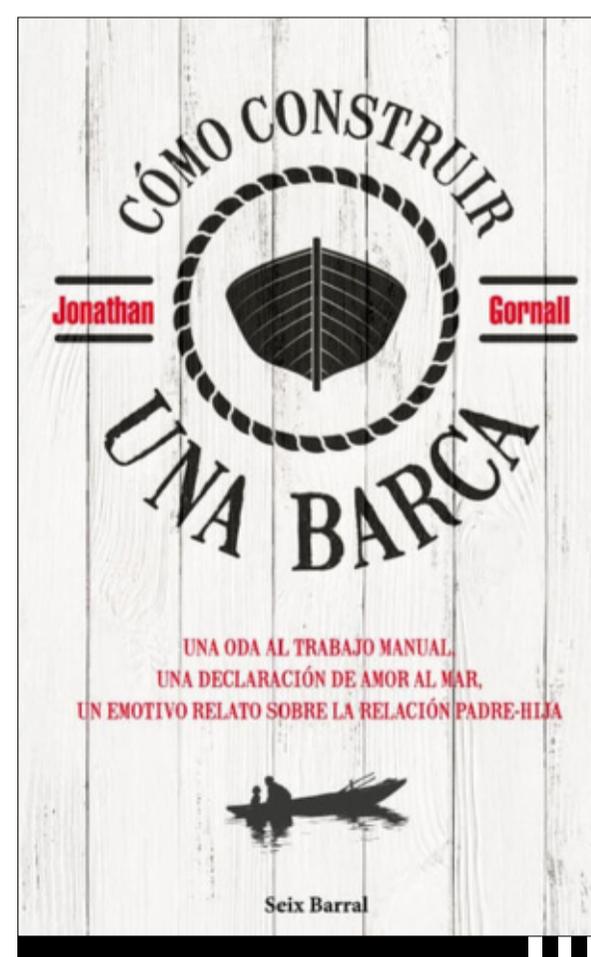
GORNALL, J.(2019).

Barcelona: Seix Barral. 384 págs.

Jonathan Gornall es un periodista independiente que se hizo famoso con *Microwave Man* (2006), pero ahora realmente su obra *How to Build a Boat: A Father, His Daughter, and the Unsailed Sea* (2018) ha tenido un impacto mucho mayor, pues está siendo traducida a muchas lenguas.

La comprensión de Gornall de su huida por un importante problema de salud y la inesperada segunda oportunidad de su matrimonio con Kate y la llegada de Phoebe, cuando él cuenta con 58 años, le ofrecen una “sorpresa hermosa, agotadora y estimulante de la vida”, lo convence de querer construir un barco.

Jonathan Gornall es un periodista independiente que se hizo famoso con



Microwave Man (2006), pero ahora realmente su obra *How to Build a Boat: A Father, His Daughter, and the Unsailed Sea* (2018) ha tenido un impacto mucho mayor, pues está siendo traducida a muchas lenguas.

La comprensión de Gornall de su huida por un importante problema de salud y la inesperada segunda oportunidad de su matrimonio con Kate y la llegada de Phoebe, cuando él cuenta con 58 años, le ofrecen una “sorpresa hermosa, agotadora y estimulante de la vida”, lo convence de querer construir un barco.

El autor describe la construcción del barco como “trabajo arduo y frustrante, combate cuerpo a cuerpo con la historia y la tradición”. Es “una lucha absoluta” desde la primera tabla hasta la última. Acostumbrado al rápido golpe de la vida como periodista independiente: investigar, escribir, archivar, facturar, repetir, el laborioso proceso de construcción de barcos confunde al autor. Él es, nos dice, “la definición misma del mal trabajador que culpa a sus herramientas”.

En la soledad de su espacio de trabajo, Gornall evalúa los fragmentos de su relación con su madre fallecida (“mientras crecía comprendí que había arruinado la vida de mi madre”) mientras él reconstruía el bote. De manera similar, se reprende por no ser el padre que siente que debería haber sido con Adam, su hijo adulto (“la idea de haberle dado la espalda a mi hijo de dos años hace tantos años me llenó de vergüenza”).

El miedo al fracaso persigue al autor a medida que avanza la construcción. Consciente de que este es un proyecto vanidoso, pues lo que un profesional necesitaría unas 300 horas a él le ocuparía un año.

A lo largo de la construcción, Gornall recurre a los servicios de Fabian Bush un constructor de botes de cierta importancia, que ofrece consejos y aporta pastel de frutas en sus visitas al taller. Bush está allí en gran parte como observador y como mentor, ofreciendo consejo en lugar de ser demasiado intervencionista.

El esfuerzo del autor es admirable, sobre todo para narrar un proyecto complejo, generalmente reservado para constructores de embarcaciones artesanales de larga experiencia. Gornall presta profundidad a la historia con fragmentos de la historia de los barcos, recuerdos de sus dos intentos fallidos de cruzar el

Océano Atlántico y un relato sorprendentemente compasivo de crecer con una madre soltera alcohólica emocionalmente distante. Pero las emociones más conmovedoras son el ferviente amor del autor por su hija (con el barco como su personificación) y su pesar por no haber sido más un padre para su otro hijo, ya mayor y que ha crecido junto a su madre, pero lejos de él.

La obra goza de una gran belleza. Quizás lo del barco sea una disculpa, o una personificación, dicen otros, pero lo importante es que Jonathan Gornall ha expresado con palabras y con madera el amor indescriptible, insondable, que un padre (o que una madre) tiene por su hija (o).

La escritura es dura, realista y honesta, pero se hace llevadera por la forma en Gornall maneja las palabras con el funambulismo del periodista y la experiencia asentada del literato que conoce sus cualidades y argumentos, a la vez que a sus lectores.

José Luis Guzón Nestar.

MATERNOFOBIA. RETRATO DE UNA GENERACIÓN ENFRENTADA A LA MATERNIDAD

LÓPEZ VARELA, D.(2019).

Barcelona: PENÍNSULA. 232 págs.

Esta obra relata la historia de una mujer en sus primeros “treintas” que “sufrir” un embarazo no deseado. Tras “sufrir”, palabra elegida porque sufrimiento mezclado con otras emociones es lo que siente, comienza a escribir este libro. Representa a una generación de mujeres, hijas de madres que fueron madres jóvenes y dependientes de un hombre para subsistir.

La autora del libro y sus coetáneas tienen la capacidad de no depender de una pareja y de elegir si quieren tener hijos y cuándo. Sin embargo, se enfrentan a la vez a una tremenda contradicción ya que la sociedad les exige que sean madres. Familiares, amigos, compañeros de trabajo, personal del supermercado... preguntan cuándo llegará el bebé, si estas mujeres se aproximan a la supuesta edad propia para ello. Desde pequeñas jugaron con muñecos, de los cuales eran madres.

La realidad es que la maternidad tiene fecha de caducidad y las mujeres se ven



obligadas a decidir si quieren tener hijos o no antes de llegar a la *zona infértil*. Los hombres, por lo general, tienen la creencia de que sus espermatozoides seguirán funcionando siempre y no están bajo la misma presión. Sin embargo, está más que demostrado que el espermatozoide pierde calidad por el paso del tiempo.

La generación a la que representa la autora, está compuesta en su mayoría, por mujeres que han estudiado una carrera universitaria y están desarrollando una carrera profesional. Esto es uno de los motivos por los que el tema de la maternidad se aplaza. Incluso, la decisión de no ser madre en muchos casos se toma en base a este motivo. La conciliación laboral todavía está en pañales. En algunas páginas, Diana López revela datos sobre esto.

No se olvida tampoco del importante factor *miedo*. En la actualidad, numerosos psicólogos y pedagogos escriben sobre lo delicada que es la etapa infantil y los pasos que se deben seguir para que el niño se desarrolle adecuadamente. En la adolescencia, estos estudios se multiplican. Muchas mujeres no se sienten preparadas para educar a una personita. Otras, no quieren asumir esta responsabilidad. Prefieren dedicarse a otras cosas, actividades en las que pueden sentirse plenamente desarrolladas. Estas últimas, en muchas ocasiones son tachadas de “*egoístas*” por amigas que sí son madres o desean serlo.

El libro es resultado de una fuerte experiencia personal y de un estudio profundo de la situación, en particular en España. Incluye numerosos datos estadísticos que ayudan al lector a comprender la situación real. Se pone en contraste continuo la situación real con el ideario de la sociedad, lo que provoca reflexión en quién lee el texto.

Diana López Varela es periodista y tiene experiencia como guionista de obras de varios géneros con enorme éxito. El texto está escrito en un registro que facilita la lectura ágil. Recomendable tanto para mujeres como hombres que estén en el momento de plantearse una posible maternidad como para personas de otras generaciones que comprenderán mejor a los otros.

Marta Martín Nieto.

MANUAL PARA SER GIGANTES. GUÍA PARA CREAR UN TALLER DE RADIO ESCRITO EN LECTURA FÁCIL

SÁNCHEZ, V. Y NAVARRO, J.(2019).

Madrid: Adecco, Dynatec y Gigantes. 88 págs.

Manual para ser Gigantes es una guía para un taller de radio, que va dirigido a personas con discapacidad y con dificultades para acceder al mercado laboral.

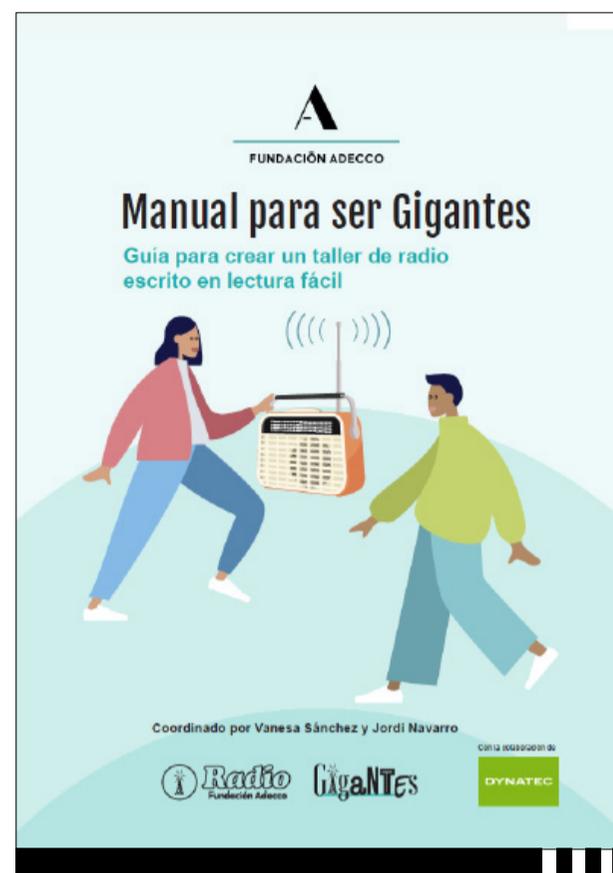
La radio tiene una bonita historia. Ha acompañado a muchas personas y ha ido contribuyendo a lo largo del tiempo al desarrollo de diversos colectivos que por cualquier razón se iban quedando al margen de lo social: ha acompañado y acompaña a enfermos, a personas que contaban con dificultades de aprendizaje o eran analfabetos, a los mayores, a los invidentes, etc.

Así dicen los autores de este taller: "La radio nos acompaña en nuestras vidas. Todo recordamos una canción, una noticia, un programa de radio o la voz de una locutora. La radio transmite verdad y emoción.

Es una oportunidad para que las personas con discapacidad se muestren tal y como son" (pp. 7-8). Su historia es la de una solidaridad extensa que bien puede traerse a colación en este caso, cuando las personas de las que se trata son discapacitadas o diversamente hábiles, pero con problemas para acceder al mercado laboral.

El objetivo principal es "crear un taller donde sus participantes desarrollen un programa de radio sobre discapacidad y empleo. Los participantes realizarán todo el programa, desde la primera idea hasta la locución final" (p. 16).

El libreto va desarrollando los objetivos secundarios del taller, las actividades a realizar (once) y todos los elementos necesarios para cumplir estos objetivos que nos han indicado. También se detiene en aspectos teóricos como historia de la radio, características del lenguaje radiofónico (pp. 27-32), tipos de emisiones y programas (33-41), herramientas de un programa de radio (42-51), roles principales en un programa de radio (52-53), anexo: ejemplo de guión y escaleta de un programa (54-64), agenda cultural (65-67), ¿Sabías qué? (68-82), entrevista a Jessica Sarah Gut, discapacitada becaria (83), canción final y countdown, agradecimiento y despedida (84); finalmente, los índices (86-87).



Me parece un recorrido muy ilustrativo y una buena introducción a la radio para todo tipo de públicos, también para personas con algún tipo de discapacidad sea cual sea.

Se agradecen este tipo de obras que contribuyen a mejorar la accesibilidad de ciertas instituciones sociales (la radio, en este caso) a todo tipo de personas.

José Luis Guzón Nestar.

HUMANOS. UNA BREVE HISTORIA DE CÓMO LA HEMOS PIFIADO

PHILLIP, T. (2019).

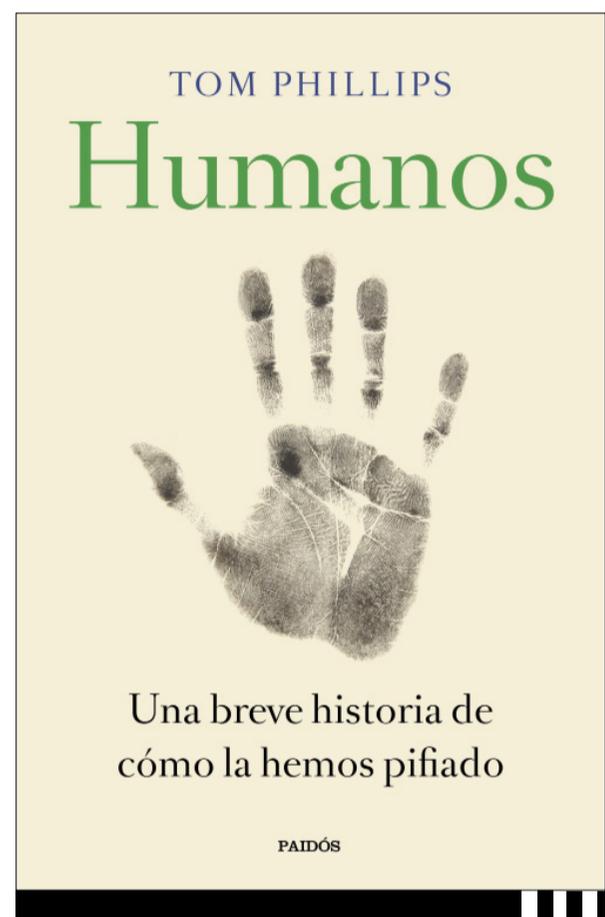
Barcelona: Paidós. 252 págs.

La obra es traducción de *Humans: A Brief History of How We F*cked It All Up* (Wildfire, 2018) y narra la historia de las dificultades y problemas que se han sucedido desde que nuestra ancestro proto-homínida arborícola, Lucy, se cayó de un árbol y murió solo para que sus huesos fueran descubiertos en la década de 1970 y se convirtiera en una estrella de la paleontología. Y sin embargo, parece decirnos Phillips, es la historia de un fracaso, de una caída. Según Phillips, los humanos son particularmente buenos en esto, y los casos de error superan nuestros mejores logros.

El enfoque del autor es animado, y aunque a veces el hallazgo de fallos puede parecer excesivo, debemos disfrutar de un libro cuyo enfoque va dirigido a explorar manías extrañas y acciones equivocadas de un modo humorístico.

Tom Phillips ha logrado cubrir todo el espectro de la historia de la humanidad, aunque sin ningún orden en particular, y ha repasado la narrativa utilizada. Al tocar solo los elementos críticos necesarios para construir la imagen mental final de cada evento histórico, ha logrado enriquecer el texto agregando numerosos ejemplos de un tipo, para enviar un mensaje convincente en cada capítulo.

Sin embargo, un gran punto negativo es la tendencia intermitente del



escritor a establecer la causalidad de estas grandes lecciones de la historia con conceptos psicológicos como el pensamiento grupal, la heurística de anclaje, etc., lo que él denomina "atajos mentales"(p. 28). Esto deja al lector algo confundido sobre el mensaje central del libro.

Además, vincular ciertos incidentes históricos con el fracaso de la psique humana en general y la incapacidad para aprender de los errores anteriores parece ser un caso clásico de comparación de pronósticos de clase o generalización apresurada.

A pesar de esto, el libro es fresco y audaz en su pensamiento. Incluso si eres un aficionado a la historia, el libro te sorprende con historias y anécdotas poco conocidas.

Te hace reflexionar más allá de la retórica. Y la guinda del pastel es que los personajes locos y excéntricos de la historia nos mantienen entretenidos.

Tom Phillips es periodista y humorista y vive en Londres. Fue director editorial de BuzzFeed UK, donde compartía su tiempo entre escribir cosas serias sobre cuestiones importantes y hacer tonterías. Durante su carrera, Tom participó durante un período brevísimo, de un famoso grupo de comedia, trabajó en la televisión y en el Parlamento, donde lanzó un periódico que no tuvo mucho éxito. Estudio arqueología, antropología, historia y filosofía de la ciencia en Cambridge.

Para quien no se plantea restricciones en el lenguaje, el libro cumple con su papel de entretener e informar, pero la obra no puede considerarse una introducción a la historia de las ciencias y de las técnicas ni por asomo.

La obra cuenta con diez capítulos, el epílogo y una sección denominada "otras lecturas". Al epílogo quería referirme. La obra va buscando fallos que se han producido a lo largo de la historia, pero su mirada hacia el futuro no tiene mucha más positividad ni esperanza. De este modo, concluye:

Sea lo que sea que el futuro nos depara, con cualquier cambio pasmoso que traigan el próximo año, la próxima década y el próximo siglo, parece probable que sigamos haciendo básicamente las mismas cosas. Culparemos a otros de nuestras desgracias y construiremos elaborados mundos de fantasía para no tener que pensar en nuestros pecados. Confiaremos en líderes populistas cuando nos veamos apegando con las consecuencias de crisis económicas. Nos pelearemos por el dinero. Sucumbiremos al pensamiento de grupo y a manías colectivas y a sesgos de confirmación. Nos convenceremos de que nuestros planes son excelentes diciéndonos que por qué iban a salir mal. (p. 247).

La obra puede servir para ver otras caras de la historia de las ciencias y de las técnicas (otros modos de entender estas disciplinas). Puede figurar como bibliografía complementaria en los cursos de estas disciplinas.

José Luis Guzón Nestar.