

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONAL Y SOCIOMORAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sara Ibarrola-García y Concha Iriarte Redín
Universidad de Navarra

RESUMEN

En este trabajo se muestra la Mediación entre iguales no sólo como una estrategia eficaz en la resolución de conflictos, como habitualmente se concibe, sino como una estrategia con capacidad formativa para alumnos mediados y mediadores así como de impacto positivo en la cultura de convivencia escolar. En este trabajo se ofrece un estudio objetivo que refrenda dicha efectividad. La muestra la constituyen el conjunto de centros educativos que tienen activo el sistema de mediación en la Comunidad Foral de Navarra en el momento en que se realiza esta investigación. Los datos fueron recogidos mediante cuestionarios aplicados a 33 alumnos mediadores y 23 alumnos mediados, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años ($\bar{x} = 15,27$ y $s = 1,543$). Los alumnos mediadores, principalmente, notan una mejora en variables relacionadas con la cognición social, mientras los alumnos mediados mejoran en la conciencia emocional y en la comunicación.

PALABAS CLAVE: mediación, solución de conflictos, competencia emocional, socialización, enseñanza secundaria.

ABSTRACT

«Development of emotional and sociomoral skills through school mediation amongst peers in Secondary Education». This paper shows that Mediation amongst peers is not only an effective strategy for resolving conflicts, as is often believed, but also a way to train both mediated students and mediators, as well as having a positive impact on the mediation culture in schools. This paper offers an objective study which supports its effectiveness. The sample is made up by the group of educational centres which use the mediation system actively in the Chartered Community of Navarre at the time the research was conducted. The data was collected through questionnaires given to 33 mediating and 23 mediated students aged between 13 and 18 ($\bar{x} = 15,27$ y $s = 1,543$). The mediating students, especially, noticed an improvement in variables relating to social cognition, while the mediated students improved in their emotional conscience and communication.

KEY WORDS: mediation, conflict solution, affective development, socialization, secondary education.



Habitualmente la mediación escolar se asocia a la resolución de conflictos interpersonales, y se acota a las figuras del mediador y los alumnos mediados así como al proceso de comunicación que se establece entre ellos a través de un conjunto de fases preestablecidas. Sin embargo, ésta es una visión muy limitada de la mediación, ya que su efecto alcanza al conjunto del centro educativo, y las mejoras de los implicados no son sólo de carácter interpersonal sino también de carácter intrapsíquico.

De hecho, en una revisión teórica previa que realizamos se describe de qué manera, en qué medida y en qué aspectos concretos del proceso de la mediación escolar se puede favorecer el desarrollo emocional, sociocognitivo y moral (véase una breve síntesis en tabla 1).

TABLA 1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN (EN IBARROLA-GARCÍA E IRIARTE, 2012)		
COMPETENCIA EMOCIONAL	COMPETENCIA SOCIOCOGNITIVA	COMPETENCIA MORAL
– Asertividad.	– Pensamiento de solución de problemas interpersonales.	– Respeto hacia los otros y reciprocidad.
– Autoconciencia emocional.	– Conocimiento acerca de la teoría de Resolución de Conflictos.	– Atribución de responsabilidad.
– Autorregulación emocional.	– Técnicas comunicativas.	– Razonamiento moral y toma de decisiones.
– Empatía.		

En concreto, si centramos estas competencias en alumnos mediados y mediadores, se puede señalar que respecto a los *alumnos mediadores*, la mediación escolar supone una experiencia transformadora ya que aumenta su comportamiento altruista (Cassineiro y Lane-Garon, 2006), el locus de control interno (Noaks y Noaks, 2009) y el liderazgo positivo (Terry y Gerber, 1997). Por su parte, los *alumnos mediados* quedan predisuestos, gracias a la mediación, para comprenderse mejor interna y mutuamente, para ver el conflicto de una manera nueva y positiva y también, como señalan Munné y Mac-Cragh (2006), la mediación hace un trabajo experiencial con ellos de cambio personal e interpersonal, mejorando la comprensión de los otros y del entorno.

Este carácter transformativo en el alumnado va afectando positiva y progresivamente a la convivencia, en cuanto ayuda a apreciar la importancia de las relaciones interpersonales, descubre oportunidades de crecimiento personal en las situaciones de conflicto, y desarrolla conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para aprender a convivir (Boqué, 2007). De esta manera, el éxito de la mediación no radica tanto en llegar a acuerdos sino en provocar situaciones, crear contextos de relación y de aprendizaje socioemocional que de otra forma no se darían.

De hecho, la misma modalidad de mediación entre iguales tiene un valor añadido interesante de destacar. El hecho de que sea mediador un igual ejerce un impacto muy positivo sobre la mediación en el sentido de que los alumnos mediadores están mejor capacitados para conectar con sus iguales ya que lo hacen de forma diferente a los adultos (Bodine y Crawford, 1998; Boqué, 2007; Casella, 2000;



Cohen, 2005; Cowie y Fernández, 2006; Davidson, 2003; Fleccknoe, 2010; Nix y Hale, 2007; San Martín, 2003; Smith, Daunic, Millar y Robinson, 2002). Esto puede ser debido, como apunta Cohen (2005), a que ambos, mediador y mediado, se sitúan en las mismas condiciones evolutivas, y por tanto hacen el proceso a una edad más apropiada utilizando el lenguaje y las actitudes de los jóvenes. Además, los alumnos mediados perciben el proceso de la mediación como una forma de exponer sus problemas sin miedo y sin la autoridad de un adulto que esté juzgando su comportamiento, sus pensamientos o sus sentimientos. También, y dado que los conflictos pueden surgir y desarrollarse en múltiples escenarios del centro educativo y fuera de él, se ha considerado a los iguales especialmente capaces de detectar la violencia en edades más tempranas que los profesores y otros adultos (Cowie y Fernández, 2006).

A pesar de que teóricamente esta percepción de la mediación es educativa-mente muy interesante, en nuestro país aún no son muchas las evidencias empíricas que constaten este potencial de la mediación para el desarrollo de competencias personales y para la mejora del clima escolar. Una de las razones de esta falta de evidencias empíricas puede hallarse en las escasas evaluaciones de experiencias de mediación escolar (Torrego, 2008). La proliferación de programas en los centros educativos no ha ido unida a un seguimiento de éstos una vez iniciados, ni mucho menos a una evaluación sistemática de calidad. Unas veces la inmediatez con la que se quieren solucionar los conflictos y otras, la falta de herramientas de evaluación que aporten rigor metodológico, no ha favorecido la evaluación de los beneficios personales, esto es, las capacidades y habilidades aprendidas o el cambio de actitudes y de comportamientos realizados a través de la mediación.

MÉTODO

OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son analizar las percepciones de los alumnos mediadores y mediados acerca de: a) los aprendizajes emocionales, sociocognitivos y morales experimentados a través del proceso de la mediación y, b) el impacto percibido en la convivencia del centro educativo asociado a la mediación.

PARTICIPANTES

En primer lugar, se procedió a la selección de los centros educativos participantes. Para ello se contó con la colaboración de la Asesoría de Convivencia del Gobierno de Navarra que facilitó el listado de los centros educativos navarros que habían recibido cursos de formación en mediación en los Centros de Apoyo al Profesorado, en total 23. Tras un primer contacto con la dirección y los responsables de mediación de cada centro, la muestra descendió a 13 dado que algunos de ellos, o bien no la habían puesto en práctica todavía o bien realizaban mediaciones muy



esporádicamente o sin la rigurosidad del proceso completo que requiere la mediación. Estos centros, lógicamente, no pudieron participar en el estudio. De los 13 restantes, sólo 7 contaban con un servicio de mediación entre iguales, en el resto de centros se utilizaba el modelo de mediación profesor-alumno. De esta manera, 7 centros —distribuidos a lo largo de toda la geografía Navarra— se ajustaban a los criterios que se habían marcado en esta investigación para formar parte de la muestra. Estos criterios son: 1) que el centro hubiera realizado al menos durante un año procesos formales de mediación y, 2) que el centro contara con un servicio de mediación entre iguales en ese período.

En segundo lugar, una vez seleccionados los centros, se procedió a seleccionar los alumnos mediados y mediadores quienes debían haber participado al menos en un proceso de mediación formal. De esta manera, la muestra aceptante por accesibilidad de alumnos queda conformada por el grupo de alumnos mediadores (n = 33) y por el grupo de alumnos mediados (n = 23). Este último, a pesar de ser el más numeroso en la muestra inicial, fue el que registró mayor mortalidad. Esto fue debido a que en algunos casos no se obtuvo la autorización de los padres para participar en el estudio, realizado en 2011, y en otros centros primó la confidencialidad, por lo que no convocaron a los alumnos mediados.

En las tablas 2 y 3 se indican la distribución de los alumnos mediadores y los alumnos mediados según el tipo de centro (p, público; c, concertado), edad y sexo (v, varón; m, mujer).

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS 33 ALUMNOS MEDIADORES

TIPO DE CENTRO		EDAD							SEXO	
P	C	<12	13	14	15	16	17	18 o +	V	M
63,9 %	36,4 %	0 %	6,1 %	12,1 %	33,3 %	15,2 %	15,2 %	18,2 %	48,5 %	51,5 %

TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS 23 ALUMNOS MEDIADOS

TIPO DE CENTRO		EDAD							SEXO	
P	C	<12	13	14	15	16	17	18 o +	V	M
65,2 %	34,8 %	0 %	26,1 %	26,1 %	26,1 %	8,7 %	13 %	0 %	65,2 %	34,8 %

INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos cuestionarios para la muestra de *alumnos mediadores* y *alumnos mediados* respectivamente que fueron elaborados *ad hoc* (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Para ello se partió del marco teórico de la mediación y de la revisión de experiencias ya evaluadas, especialmente en otros países (Bell y Song, 2005;

Bodine y Crawford, 1998; Casella, 2000; Cohen, 2005; Farrell, Meyer, y White, 2001; Galán, Ruiz y Torrego, 2008; Harris, 2005; Jones y Sandford, 2004; Johnson y Johnson, 1996; Selfridge, 2004; Smith *et al.*, 2002; Turnuklu *et al.*, 2010). Tras un detenido proceso de elaboración de los cuestionarios, se validó su contenido, se estudiaron sus características psicométricas y fueron sometidos al juicio de expertos y a un estudio piloto (n = 11).

La propuesta definitiva de cada cuestionario (63 ítems para el alumno mediador y 56 ítems para el alumno mediado) comparte la misma secuencia de dimensiones a evaluar¹: Datos de identificación, formación recibida, experiencia en mediación, perfil personal, expectativas iniciales en torno a la mediación, validez social y percepción de aprendizaje socioafectivo. En las tablas 4 y 5 se puede ver el contenido de los ítems correspondientes a estas dos últimas dimensiones (validez social y percepción de aprendizaje socioafectivo) que son objeto del presente estudio.

TABLA 4. CONTENIDO DE ÍTEMS ORDINALES DE LA DIMENSIÓN «VALIDEZ SOCIAL» DE LOS CUESTIONARIOS: ALUMNO MEDIADOR Y ALUMNO MEDIADO

PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DE LA MEDIACIÓN A NIVEL PERSONAL	
DIMENSIÓN 6. VALIDEZ SOCIAL	** En el cuestionario del <i>alumno mediador</i> :
	– Me siento satisfecho de ser mediador.
	– Ahora soy más paciente cuando tengo un problema para resolver y menos impulsivo.
	– Ha mejorado el ambiente de clase, me siento más cómodo en el grupo y esto me motiva más a aprender.
	– Los pasos para analizar y resolver los conflictos me sirven también para resolver problemas de algunas asignaturas.
	– He ido mejorando personalmente gracias a la mediación.
	**En el cuestionario del <i>alumno mediado</i> :
	– Estoy satisfecho de haber participado en mediación, ha merecido la pena.
	– Mi percepción del colegio es ahora más positiva.
	– Ahora soy más paciente cuando tengo un problema para resolver y menos impulsivo.
	– Ha mejorado el ambiente de clase, me siento más cómodo en el grupo y esto me motiva más a aprender.
	– Los pasos para analizar y resolver los conflictos me sirven también para resolver problemas de algunas asignaturas.
	– He ido mejorando personalmente gracias a la mediación.

continúa

¹ Los cuestionarios completos pueden consultarse en Ibarrola-García e Iriarte (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.



** En el cuestionario del *alumno mediador*:

- Mi satisfacción global tras haber trabajado en mediación del 1 al 10.
- Me he dado cuenta de que en mi colegio se da importancia a que las personas nos llevemos bien y solucionemos bien los conflictos.
- La mediación ha funcionado bien en mi colegio.
- Los alumnos mediadores podemos ayudar a nuestros compañeros a solucionar los conflictos mejor que los adultos del colegio porque conectamos mejor con ellos (nos ven más cercanos, les entendemos mejor, utilizamos el mismo lenguaje...).
- Los alumnos mediadores podemos ayudar a nuestros compañeros a solucionar los conflictos mejor que los adultos del colegio porque pueden pensar que los adultos van a juzgar su comportamiento.
- Los alumnos mediadores podemos ayudar a nuestros compañeros a solucionar los conflictos mejor que los adultos del colegio porque podemos identificar los conflictos antes que los adultos.
- Me he sentido señalado o criticado por ser mediador.
- La mediación podría utilizarse para intervenir en conflictos de menor intensidad.
- Mi familia ha entendido y me ha apoyado en mi labor como mediador.
- Considero que hubiera necesitado recibir más formación complementaria en mediación.
- Después de cada mediación, los mediadores nos reunimos con algún profesor para reflexionar sobre cómo ha ido el proceso.
- La mediación ha servido para: disminuir el número de sanciones.
- La mediación ha servido para que los alumnos con conflictos sientan que tienen un lugar donde acudir.
- La mediación ha servido para solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves.
- La mediación ha servido para llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia.

** En el cuestionario del *alumno mediado*

- Mi satisfacción global tras haber trabajado en mediación del 1 al 10.
- La mediación ha servido para disminuir el número de sanciones.
- La mediación ha servido para llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una convivencia.
- La mediación ha servido para los alumnos con conflictos sientan que tienen un lugar donde acudir.
- La mediación ha servido para aumentar el respeto entre los compañeros hacia sus diferencias.
- La mediación ha servido para mejorar la relación de los alumnos con los profesores.
- La mediación ha servido para solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves.
- La mediación ha servido para que los alumnos den más importancia a lo que cada uno puede hacer para que haya una buena convivencia.
- La mediación ha servido para mejorar la relación entre los grupos de clase.
- Me he dado cuenta de que en mi colegio se da importancia a que las personas nos llevemos bien y solucionemos bien los conflictos.
- La mediación podría utilizarse para intervenir en conflictos de menor intensidad.



TABLA 5. CONTENIDOS DE LOS ÍTEMS ORDINALES DE LA DIMENSIÓN 7 «PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE SOCIOAFECTIVO» EN LOS CUESTIONARIOS DEL ALUMNO MEDIADOR Y DEL ALUMNO MEDIADO

ASPECTOS EMOCIONALES		
DIMENSIÓN 7. PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE SOCIOAFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - La mediación me ha ayudado a comprender mejor el punto de vista de los demás. - La mediación me ha ayudado a expresar mejor mis necesidades, sentimientos o emociones en la relación con los demás. - La mediación me ha ayudado a darme cuenta de cuáles son mis emociones negativas. - La mediación me ha ayudado a controlar mejor las emociones negativas (sus causas, consecuencias, intensidad o duración). - La mediación me ha hecho darme cuenta de que mis emociones influyen en cómo me comporto. - La mediación me ha ayudado a darme cuenta de que a veces hay diferencias entre lo que siento, lo que pienso y mis valores. - La mediación me ha ayudado a reconocer emociones en los gestos, movimientos o expresiones de los demás. - La mediación ha aumentado mi paciencia ante los problemas. - La mediación me ha ayudado a señalar a otros si han actuado de forma injusta. - La mediación me ha ayudado a comunicarme mejor con los demás. 	
	<p>** En el cuestionario del <i>alumno mediador</i> también se incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como mediador me resulta difícil identificar qué emociones tienen las personas en conflicto. 	
	ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS	
	<ul style="list-style-type: none"> - Antes veía el conflicto como algo negativo y ahora lo veo como una oportunidad para aprender. - He aprendido a analizar los conflictos sin dejarme llevar por mi opinión personal (comprendiendo sus causas, lo que sienten y piensan las personas...). - Me paro a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien. - En un conflicto me paro a pensar más en diferentes formas de solucionarlo. - Me paro a pensar más si con mi conducta he conseguido realmente lo que pretendía. 	
	<p>** En el cuestionario del <i>alumno mediador</i> también se incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizo con más frecuencia técnicas comunicativas en mi vida diaria (ejemplo: formulación de preguntas, parafraseo, mensajes en primera persona, etc). 	
	ASPECTOS MORALES	
	<ul style="list-style-type: none"> - La mediación me ha hecho darme cuenta de la responsabilidad que tengo en la solución de mis propios conflictos. - Soy más respetuoso y acepto mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono. - Me siento más implicado en el día a día de mi colegio y especialmente en situaciones en las que puedo participar. - Considero que la mediación me ha ayudado a comprender mejor lo que es justo y lo que es injusto. - Desde que soy mediador doy más importancia a no hablar mal de las personas cuando no están. - Ahora doy más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya buena convivencia. 	
	<p>** En el cuestionario del <i>alumno mediado</i> también se incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahora valoro más la importancia de saber pedir ayuda cuando se necesita. 	



En cuanto a la fiabilidad, para analizar la correlación de los distintos ítems con el total de la escala, se utilizó el método de consistencia interna aplicando el estadístico Alfa de Cronbach. El resultado en el cuestionario del alumno mediador es de 0.917 y en el cuestionario del alumno mediado de 0.926. En un análisis más detallado de las dos principales dimensiones de ambos cuestionarios objeto de este estudio (Percepción de aprendizaje socioafectivo y Validez social), los coeficientes de alfa de Cronbach reflejan consistencia interna de la estructura con valores entre 0.83 y 0.96 (véase tabla 6).

TABLA 6. VALORES DEL ALPHA DE CRONBACH SEGÚN DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR MEDIADOR

DIMENSIONES		ALFA DE CRONBACH
Profesor mediador	Validez social (ítems 19 al 30)	0.922
	Aspectos socioafectivos (ítems del 34 al 57)	0.967
Alumno mediador	Validez social (ítem 23 al 33)	0.835
	Aspectos socioafectivos (ítem 38 al 61)	0.913
Alumno mediado	Validez social (ítem 14, 24 y del 26 al 31)	0.848
	Aspectos socioafectivos (del ítem 33 al 54)	0.944

PROCEDIMIENTO

Obtenidos los permisos pertinentes en los centros educativos, se aplicaron los cuestionarios, ya mencionados, de forma individualizada a los 56 alumnos mediadores y mediados que conformaron finalmente la muestra de este estudio.

Se diseñó un estudio de tipo transversal con el fin de conocer en un momento dado, y sin intenciones de generalización, cuáles son las percepciones sobre el proceso de mediación de estos alumnos sobre los aspectos que constituyen los objetivos de esta investigación.

Para el tratamiento estadístico de los datos se empleó el programa SPSS, versión 15. Se utilizaron distintos procedimientos estadísticos para realizar el estudio descriptivo de los ítems (medias y desviaciones típicas, por un lado, y frecuencias por el otro), las comparaciones entre grupos (t de student) y las correlaciones entre factores (R de Pearson).

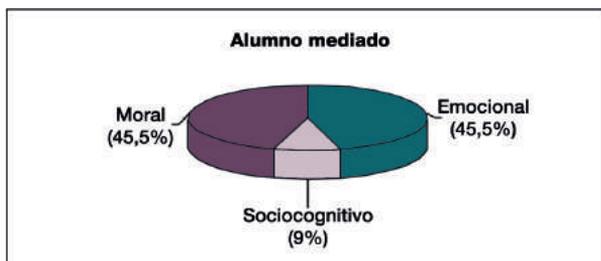


Figura 1. Distribución de los ítems más puntuados relacionados con aprendizajes emocionales, sociocognitivos y morales en el alumno mediado.

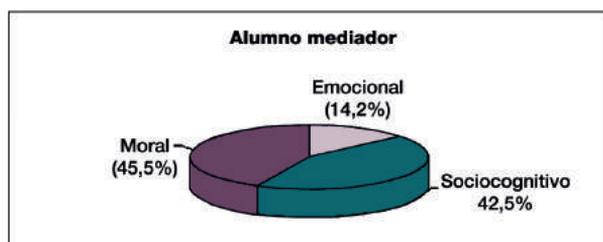


Figura 2. Distribución de los ítems más puntuados relacionados con aprendizajes emocionales, sociocognitivos y morales en el alumno mediador.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1) *La percepción de aprendizaje emocional, sociocognitivo y moral a través de la mediación*

Tanto los alumnos mediados como mediadores han percibido que la mediación ha producido cambios en la cognición social, en su comportamiento moral y en sus emociones. De hecho, las medias en los 26 ítems de los que consta este bloque obtienen valores entre 3 y 5 en la escala tipo Likert (de 5 niveles).

Con el fin de discriminar cuáles son los principales cambios percibidos por los alumnos tras su experiencia en mediación, se analizan a continuación aquellos ítems que han obtenido una puntuación de 3.7 —como punto de corte— o mayor.

En el grupo del *alumno mediador* los ítems más valorados están relacionados con mejoras o aprendizajes sociocognitivos y morales. En cambio, en los *alumnos mediados*, los ítems más puntuados se refieren a mejoras emocionales y morales. Sin duda se impulsan interrelacionadamente diversos aspectos sociales y afectivos, pero la vivencia emocional es mucho más fuerte en los alumnos mediados (figura 1). En cambio, los mediadores consideran que fortalecen más las dimensiones sociocognitiva y moral (figura 2).



Se estudian con mayor detenimiento los tres tipos de aprendizaje, viendo los resultados en los mediadores y mediados.

1a) *La percepción de aprendizajes emocionales en alumnos mediadores y mediados*

Los *alumnos mediadores* señalan como principal aprendizaje la empatía (ítem 39, $\bar{x} = 3.87$) (tabla 7). Long, Fabricius, Musheno y Palumbo (1998) también constataron mejoras en la empatía de los alumnos mediadores especialmente en los niños entre 10 y 11 años. Por su parte, Lane-Garon y Richardson (2003) pusieron de manifiesto que el impacto en la mejora de la empatía es mayor en los mediadores que en los mediados. Esto lo comprobaron a través de un estudio pre y postest en una muestra de 300 alumnos de entre 13 y 14 años. Los mediadores se ven en la tesitura de realizar inferencias sobre los pensamientos y las emociones de los mediados y esto les lleva a comprender de manera más precisa a los demás. Asimismo, como señalan Funes (2000) y Villaoslada y Palmeiro (2006), los alumnos mediadores reciben una preparación específica dirigida al reconocimiento de emociones que lógicamente se pone en uso en el proceso de mediación e incrementa esta competencia.

TABLA 7. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ASPECTOS EMOCIONALES EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADORES

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 39. La mediación me ha ayudado a comprender mejor el punto de vista de los demás.	3.87	0.882

En el caso de los *alumnos mediados* lo que perciben como principal aprendizaje es la ayuda de la mediación para comunicarse mejor con los demás (ítem 42, $\bar{x} = 3.83$), y casi con la misma puntuación valoran la ayuda de la mediación para darse cuenta de cuáles son sus emociones negativas (ítem 35, $\bar{x} = 3.82$). En tercer lugar se sitúa la empatía (ítem 33, $\bar{x} = 3.78$) (tabla 8). Así la mediación es para ellos un proceso comunicativo que les lleva en primer lugar a dialogar y expresarse y en segundo lugar a reflexionar sobre el conflicto, lo que les permite analizarlo desde las propias emociones, razones y valores y contrastar esta información con el otro.

TABLA 8. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS RELATIVOS A LA PERCEPCIÓN DE CAMBIO EMOCIONAL EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADOS

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 42. La mediación me ha ayudado a comunicarme mejor con los demás	3.83	1.072
Ítem 35. La mediación me ha ayudado a darme cuenta de cuáles son mis emociones negativas	3.82	0.958

continúa



Ítem 33. La mediación me ha ayudado a comprender mejor el punto de vista de los demás	3.78	0.795
Ítem 41. La mediación me ha ayudado a decir a los demás si han actuado de forma injusta	3.74	1.137
Ítem 36. La mediación me ha ayudado a controlar mejor las emociones negativas (sus causas, consecuencias, intensidad o duración)	3.7	1.063
Ítem 40. La mediación ha aumentado mi paciencia ante los problemas	3.7	1.063

Asimismo, un aspecto interesante a destacar es la clara coincidencia entre las emociones que identifica el mediador en el mediado y las percibidas por el mediado en sí mismo durante el proceso de mediación. En concreto, las emociones negativas que con más frecuencia observan los alumnos mediadores al comenzar los procesos de mediación en los mediados son: la desconfianza (72.7%), el nerviosismo (60.6%) y la vergüenza (51.5%). Por su parte, los alumnos mediados destacan entre las emociones con las que acuden a mediación, precisamente, la desconfianza (52.2%) y el nerviosismo (56.5%), aunque también la vergüenza (26.1%), la tristeza (21.7%) y la culpabilidad (21.7%). Un 8.7% afirman sentir otras emociones distintas pero no indicaron cuáles. Al mismo tiempo los *alumnos mediadores* indican que las emociones positivas de los mediados al final de un proceso de mediación son la satisfacción (72.7%), la tranquilidad (51.5%) y la esperanza (45.5%). Por su parte el 78.3% de los alumnos mediados señalan sentir tranquilidad después del proceso.

1b) La percepción de aprendizajes sociocognitivos en alumnos mediadores y mediados

Los *alumnos mediadores* observan como el principal aprendizaje facilitado por la mediación: la capacidad para analizar los conflictos sin dejarse llevar por su opinión personal (ítem 50, $\bar{x} = 3.91$) y el segundo aprendizaje más destacado es el desarrollo del pensamiento alternativo, es decir, ahora se paran a pensar más en nuevas y diferentes formas de solucionar un conflicto (ítem 52, $\bar{x} = 3.88$) (tabla 9). Estas mejoras que se producen en la disposición sociocognitiva de los mediadores apoyan los resultados encontrados en otros estudios internacionales (Bickmore, 2002; Long *et al.*, 1998; Jones, 1997; Stevahn, 2004). En ellos se ha demostrado que el mediador, al formarse para serlo, toma especial conciencia de su estilo personal de resolución de conflictos y aprende un esquema —las fases de la mediación— que exige explorar el problema y buscar abiertamente vías de solución.

TABLA 9. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS RELATIVOS A LA PERCEPCIÓN DE CAMBIOS SOCIOCOGNITIVOS EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADORES

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 50. He aprendido a analizar los conflictos sin dejarme llevar por mi opinión personal	3.91	0.879

continúa



Ítem 52. En un conflicto me paro a pensar más en diferentes formas de solucionarlo	3.88	0.66
Ítem 51. Me paro a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien	3.7	0.951

A diferencia de los alumnos mediadores, los *alumnos mediados* puntúan en primer lugar el pensamiento consecuencial, es decir, se paran a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien (ítem 51, $\bar{x} = 3.78$) (tabla 10).

TABLA 10. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADOS		
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 45. Me paro a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien	3.78	0.902

1c) *La percepción de aprendizajes morales en alumnos mediadores y mediados*

Los datos permiten señalar (tabla 11) que para los *alumnos mediadores* el ítem referido a la importancia de saber pedir ayuda cuando se necesita es el más valorado (ítem 61, $\bar{x} = 3.91$). No es extraño ya que los mediadores observan la influencia que la orientación tiene sobre los mediados al abrirles nuevas salidas a los problemas y evitar la autosuficiencia y el individualismo.

El segundo ítem más valorado por los *alumnos mediadores* (ítem 60, $\bar{x} = 3.82$) refleja cómo la mediación les sensibiliza sobre su responsabilidad con la convivencia del centro. Estos alumnos llegan a sentir que con la propia actitud se puede contribuir a mejorar la convivencia. Desarrollan así su responsabilidad social al adoptar un rol activo que genera buen ambiente y favorece la normalidad y la conectividad en el centro y repercute en la reducción de incidentes negativos. Bickmore (2002) halló diferencias significativas en las actitudes del mediador hacia la participación en la escuela, la mejora del bienestar y la sensación de confort en las actividades del colegio.

El tercer ítem más valorado (ítem 56, $\bar{x} = 3.82$) refleja que el alumno mediador percibe que la mediación le ha ayudado a ser más respetuoso y a aceptar las diferencias.

TABLA 11. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ASPECTOS MORALES EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADORES		
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 61. Ahora valoro más la importancia de saber pedir ayuda cuando se necesita	3.91	0.879

continúa

Ítem 60. Ahora doy más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya buena convivencia	3.82	0.882
Ítem 56. Soy más respetuoso y acepto mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono	3.82	1.015

Por último, los *alumnos mediados* (tabla 12) perciben como principal aprendizaje una mejora de la confiabilidad (ítem 52, $\bar{x} = 3.96$), es decir, tras el proceso de la mediación dan más importancia a no hablar mal de otras personas cuando no están presentes.

En segundo lugar, los *alumnos mediados* consideran que la mediación les ha ayudado a comprender mejor lo que es justo e injusto (ítem 51, $\bar{x} = 3.91$). Estos alumnos suelen acudir a mediación fuertemente posicionados considerando lo justo como sinónimo de su propio interés. Esta perspectiva egocéntrica sufre un viraje hacia lo social en el proceso de mediación, como ya vieron Heydenberk y Heydenberk (2005).

En tercer lugar, los *alumnos mediados* también valoran —como los alumnos mediadores— la importancia de pedir ayuda cuando se necesita (ítem 54, $\bar{x} = 3.78$). Estamos de acuerdo con Ortega y Del Rey (2003) en que la mediación «permite visualizar la ayuda social y psicológica como un recurso posible, contribuyendo a proporcionar a los afectados la esperanza de que hay caminos posibles de afrontamiento pacífico del conflicto» (p. 91).

TABLA 12. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS RELATIVOS A LA PERCEPCIÓN DE CAMBIOS DE TIPO SOCIOMORAL EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADOS

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 52. Ahora doy más importancia a no hablar mal de las personas cuando no están	3.96	0.0878
Ítem 51. Considero que la mediación me ha ayudado a comprender mejor lo que es justo y lo que es injusto	3.91	1.065
Ítem 54. Ahora valoro más la importancia de saber pedir ayuda cuando se necesita	3.78	1.043
Ítem 49. Soy más respetuoso y acepto mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono	3.77	0.869
Ítem 48. La mediación me ha hecho darme cuenta de la responsabilidad que tengo en la solución de mis propios conflictos	3.73	1.202

Si observamos las puntuaciones más valoradas en los dos grupos, se aprecia que hay una característica común en ellos: la empatía. Otros aspectos coincidentes son la percepción de que la mediación les ha ayudado a ser más respetuosos y aceptar



mejor las diferencias de las personas con las que se relacionan, a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien y a saber pedir ayuda en situación de conflicto.

Con el fin de conocer si existen diferencias significativas entre los dos grupos, es decir, si entre todos los aspectos emocionales, sociocognitivos y morales puntuados de manera similar, las medias se diferencian significativamente, se aplicó el estadístico T para contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes (previamente se ha realizado el contraste de Leven sobre homogeneidad o igualdad de varianza) observando que en los dos grupos de alumnos —mediadores y mediados— existen diferencias significativas en la autoconciencia de emociones negativas, en el análisis del conflicto y en el pensamiento alternativo (tabla 13).

Por tanto, la mediación les ha ayudado a los *alumnos mediados* —más que a los mediadores— a darse cuenta de cuáles son sus emociones negativas. Esto parece bastante lógico si tenemos en cuenta que el alumno mediado acude a mediación con una importante carga de emociones negativas. En cambio los *alumnos mediadores* han aprendido, más que los mediados, a analizar los conflictos y a pensar en soluciones alternativas, aspectos que sin duda han favorecido la formación recibida para la práctica de la mediación como estrategia de resolución de conflictos.

TABLA 13. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS ÍTEMES REFERIDOS A LA AUTOCONCIENCIA, EL ANÁLISIS Y EL PENSAMIENTO ALTERNATIVO ENTRE EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADORES Y ALUMNOS MEDIADOS

	GRUPOS	N	MEDIAS	PRUEBA DE LEVENE		PRUEBA T	
				F	Sig	T	Sig. (bilateral)
Autoconciencia	Alumno mediador (ítem 41)	33	3.06	0.233	0.631	-2.651	0.011
	Alumno Mediado (ítem 35)	23	3.82				
Análisis	Alumno Mediador (ítem 50)	33	3.91	0.451	0.505	2.09	0.041
	Alumno mediado (ítem 44)	23	3.41				
Pensamiento alternativo	Alumno mediador (ítem 52)	33	3.88	10.934	0.002	2.548	0.014
	Alumno mediado (ítem 46)	23	3.27				



2) Las percepciones de mejora de la convivencia en el centro educativo

Además de los cambios intrapsíquicos e interpersonales que se acaban de señalar, interesaba conocer la percepción del alumnado implicado en mediación respecto a los posibles cambios percibidos en el centro y que ellos creían asociados a esta estrategia. En este sentido, los *alumnos mediadores* consideran, en primer lugar, que la mediación ha servido para llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia (ítem 28 (4), $\bar{x} = 3.88$); en segundo lugar, que ha servido para solucionar conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves (ítem 28 (3), $\bar{x} = 3.82$) (tabla 14). Esto refleja que la mediación les ha abierto a estos alumnos un cauce para participar junto con sus profesores en la mejora de la convivencia. En Galán, Mas y Torrego (2008) los alumnos ($n = 469$) de entre 12 y 17 años ya indicaban que la repercusión del programa de mediación es positiva al conseguir una mayor participación de los alumnos en la vida del centro.

TABLA 14. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA VALIDEZ SOCIAL EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADORES

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 28 (4). Creo que la mediación ha servido para llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia	3.88	0.893
Ítem 28 (3). Creo que la mediación ha servido para solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves	3.82	1.044

Los *alumnos mediados* sobre todo consideran —de forma significativa respecto a las demás cuestiones planteadas— que la mediación sirve para solucionar conflictos que pueden acabar agravándose (ítem 28 (6), $\bar{x} = 4.35$) y para que los alumnos con conflictos sientan que tienen un lugar dónde acudir (ítem 28 (3), $\bar{x} = 4$). Por tanto, la vivencia de apoyo social es relevante para ellos. También estos alumnos creen que la mediación hace que aumente el respeto hacia las diferencias entre los compañeros (ítem 28 (4), $\bar{x} = 3.87$) y que es un incentivo para activar iniciativas concretas a favor de una buena convivencia (ítem 28 (2), $\bar{x} = 3.7$) (tabla 15).

TABLA 15. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA VALIDEZ SOCIAL EN EL GRUPO DE ALUMNOS MEDIADOS

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 28 (6). Solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves	4.35	0.714
Ítem 28 (3). Los alumnos con conflictos sienten que tienen un lugar donde acudir	4	1

continúa



Ítem 28 (4). Aumentar el respeto entre los compañeros hacia sus diferencias	3.87	1.014
Ítem 28 (2). Llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una convivencia	3.7	1.02

Por otro lado, y en la línea de otros estudios (Akgün, Araz y Aradag, 2007; Bell y Song, 2000; Del Álamo y Gómez, 2005; Lane-Garon *et al.*, 2007) se produce una transferencia de las habilidades aprendidas a otras situaciones de la vida. En concreto, el 39.4% de los mediadores y el 56.5% de los mediados afirman poner en práctica en el colegio los aprendizajes realizados en el proceso de mediación.

CONCLUSIONES

- La mediación educativa es una estrategia que, no solamente es eficaz para transformar conflictos, sino que encierra un importante potencial formativo a nivel intra e interpersonal de los agentes implicados en ella, así como en el conjunto del clima de convivencia de los centros educativos.
- En este estudio, cuya aportación principal radica en contar con datos relativos a la evaluación del proceso de mediación en población española, se corrobora esta afirmación en el sentido de que:
 - a) El grupo de *alumnos mediadores* destacan como principal aprendizaje emocional atribuido a la mediación, la *empatía*. En segundo lugar, la ayuda de la mediación para aumentar la *conciencia sobre sus propias emociones*, dándose cuenta de que éstas influyen en su comportamiento mucho más de lo que creían y también de las *disonancias* que a veces se producen entre lo que uno siente, piensa o valora. Respecto a los aprendizajes sociocognitivos, los alumnos mediadores han percibido como principal y significativo cambio la *objetividad* al analizar y resolver los conflictos, es decir, la mediación les ha ayudado a analizar los conflictos sin dejarse llevar por su opinión personal. En segundo lugar, destacan el *pensamiento alternativo* y el *consecuencial*, esto es, han aprendido a pensar más en alternativas diferentes para solucionar los problemas. Asimismo, en cuanto a los aprendizajes morales, han descubierto con la mediación: la importancia de *las relaciones de ayuda*, puntuando muy alto el ítem referido a la importancia de saber pedir ayuda a tiempo. En segundo lugar, la *aceptación* y el *respeto de las diferencias* de las personas con las que uno se relaciona, y en tercer lugar, la *influencia que cada persona ejerce en el conjunto del clima social* descubriendo la aportación significativa de cada uno en pro de la mejora de la convivencia.



- b) Los *alumnos mediados*, por su parte, destacan como aprendizajes principales la ayuda de la mediación para mejorar la *comunicación* con los demás, en segundo lugar, para reconocer en uno mismo *emociones negativas perjudiciales para sí mismo y para las relaciones sociales* y, en tercer lugar, para mejorar su *empatía*. Desde el punto de vista cognitivo también perciben aumento del *pensamiento consecuencial* al analizar los conflictos (han aprendido a anticipar cognitivamente las consecuencias de sus acciones) y el *pensamiento medios-fines* (han aprendido a pensar si con su conducta consiguen realmente lo que pretenden). Por último, respecto a los aprendizajes morales, los alumnos mediados valoran sobre todo la mejora de la *confiabilidad*, es decir, ahora dan más importancia a no hablar mal de otras personas cuando no están presentes. También la mejora del *sentido de justicia* comprendiendo mejor lo que es justo y lo que es injusto y en tercer lugar, la disposición a *pedir ayuda* para evitar o resolver problemas. Asimismo, valoran especialmente la importancia de la mediación para *aminorar la escalada de los conflictos* en el centro educativo, para ofrecer *apoyo social* a personas en conflicto o en riesgo de conflicto y para aumentar la *aceptación* y el *respeto de las diferencias* entre todos.

Fecha de recepción: julio de 2013; fecha de aprobación: noviembre de 2013.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKGÜN, S., ARAZ, A. y ARADAG, S. (2007). We can resolve our conflicts: a conflict resolution program and its psycho-social effects. *Turk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 63-67.
- BELL, C. y SONG, F. (2005). Emotions in the conflict process: an application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 30-54.
- BICKMORE, K. (2002). Peer mediations training and program implementation in the elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.
- BODINE, R. y CRAWFORD, D. (1998). *Handbook of conflict resolution education: a guide to building quality programs in schools*. California: Jossey Bass Publishers.
- BOQUÉ, M.C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 60-67.
- CASELLA, R. (2000). *The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status*. *Urban Education*, 35, 324-355.
- CASSINEIRO, C. y LANE-GARON, P. (2006). Changing school climate one mediator at a time: year-one analysis of a school-based mediation program. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(4), 447-459.
- COHEN, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- COWIE, H. y FERNÁNDEZ, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 291-310.



- DAVIDSON, T. (2003). *Evaluating the effectiveness of a peer mediation program in a elementary school setting*. (Tesis inédita defendida en mayo de 2003 en la Universidad de Rowan, New Jersey, USA).
- DEL ÁLAMO, L. y GÓMEZ, J. (2005). Impacto de un taller de mediación para formar ciudadanos mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales en contextos de educación secundaria obligatoria. (Ver http://www.concejoeducativo.org/IMG/doc/intervencion_adolescentes_IESZorrilla.doc (Consultado el 18.III.2013)).
- FARRELL, A., MEYER, A. y WHITE, K. (2001). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 451-463.
- FLECKNOE, M. (2010). What does anyone know about peer mediation? Improving schools, 8(3), 221-235.
- FUNES, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de la paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 391-106.
- GALÁN, A., MAS, C. y TORREGO, J.C. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J.C. Torrego (coord.), *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 45-94). Madrid: Alianza.
- HARRIS, R.D. (2005). Unlocking the learning potencial in peer mediation: an evaluation of peer mediation modelling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(2), 141-161.
- HEYDENBERK, R.A. y HEYDENBERK, W.A. (2005). *Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. Education and urban society*, 37, 431-452.
- IBARROLA-GARCÍA, S. e IRIARTE, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- JONES, T. y SANDFORD, R. (2004). Building the container: currículo infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 115-130.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *Journal of educational research*, 89(5), 280-285.
- LANE-GARON, P. y RICHARDSON, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47-67.
- LANE-GARON, P., YBARRA-MERLO, M., ZAJAC, J. y VIERA, T. (2007). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2(2), 183-193.
- LONG, J., FABRICIUS, W., MISHENO, M. y PALUMBO, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly*, 15(4), 289-302.
- MUNNÉ, M. y MAC-CRAGH, P. (2006). *Los diez principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- NIX, C. y HALE, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: an examination of controlled confrontation in at risk-school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 327-348.
- NOAKS, J. y NOAKS, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusión. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- SAN MARTÍN, J.A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión de la conflictividad escolar*. Madrid: CCS.



A STUDY ON STRATEGIES FOR DIFFERENTIATION IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Cristina Sánchez Fernández
Universidad de Granada

ABSTRACT

Differentiation as a classroom practice requires teachers to understand the nature of each one of the students to meet their individual differences. This study examines differentiation strategies used by English teachers in a secondary school in their classrooms. The literature review points out that there is no one method which guarantees every student's development but it can be easier if teachers use differentiated instruction. Qualitative data was collected by means of classroom observations and the teachers' self-report. Findings of this study show that teachers sometimes make use of differentiation strategies, but its feasibility decreases because of the time and workload involved.

KEY WORDS: diversity, differentiated instruction, differentiation strategies, classroom observation, teachers' self-report.

RESUMEN

«Estudio de estrategias de diferenciación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera». La diferenciación como práctica en el aula requiere que los profesores comprendan la naturaleza de cada uno de los alumnos para conocer sus diferencias individuales. Este estudio analiza las estrategias de diferenciación utilizadas por profesores de inglés en un instituto de secundaria en sus aulas. La revisión de la literatura señala que no existe un método único que garantice el desarrollo de cada alumno, pero puede ser más fácil si los profesores usan la instrucción diferenciada. Los datos cualitativos fueron recogidos a través de observaciones de aula y del autoinforme de cada profesor. Los resultados muestran que los profesores algunas veces hacen uso de estrategias de diferenciación pero su viabilidad disminuye a causa del tiempo y la consecuente carga de trabajo.

PALABRAS CLAVE: diversidad, instrucción diferenciada, estrategias de diferenciación, observación en el aula, autoinforme de los profesores.



1. AN OVERVIEW OF THE RESEARCH

1.1. INTRODUCTION: BACKGROUND

Diversity is an inherent condition for the human development where students have their own different individual characteristics which affect their learning process, that is, they are all different. According to Burns and Shadoian-Gersing (2010: 21), diversity has been framed as «characteristics that can affect the specific ways in which developmental potential and learning are realised, including cultural, linguistic, ethnic, religious and socio-economic differences».

Students populating Spanish classrooms are diverse. Meeting the needs of students is one of the most persistent challenges facing teachers in schools. Students come from different cultures, have different learning styles, have different levels of emotional and social maturity and have different individual learning preferences. Although students' differ and reflect different levels of academic readiness, they develop, together with the intellectual and emotional capabilities appropriate to their age, a peculiar cognitive style, different interests and different characteristics from the rest of the students in the group (Jiménez Raya, 2009).

Thus, the term differentiation is central and relevant in the educational system. In fact, many educational researchers have explored individual differences in learning, creating theories of thinking, learning, and teaching in the last century (Dörnyei, 2005). The Multiple Intelligence theory and the theory of Self-Government describe ways to organize and understand the individual differences in our classrooms (Sternberg, 1988; Gardner, 1995, 1999). In short, these two theories share with differentiated instruction a central theme where students learn in different ways and schools that differentiate will increase student success.

Despite the fact that the theories mentioned above work to explain why there are differences, there are several definitions provided by different researchers. One is the theory of differentiated instruction proposed by Carol Ann Tomlinson (1999, 2001), based on the premise that teachers should adapt instruction taking into account students' differences. In most schools, students are grouped heterogeneously, so teachers need to implement differentiated instructional strategies.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. INTRODUCTION

Spanish Education is on the verge of a process of reform which has undergone a series of legislative changes that have been crucial in the history. One of these changes occurred in the early 1990s when the system introduced the extension of the age of schooling to the age of 16.

The literature review presents different research insights that support influential theories on the attention of diverse students. Furthermore, in this review the origin and evolution of differentiation and how researchers define the term differ-



entiation will be useful in the development of this study. Dealing with diversity is one of the central challenges of 21st century education. Teachers need to find ways to deal with students' individual needs, which may include anything from cultural differences to ability level. This is currently called differentiated instruction. It is based on the assertion that instructional approaches should be adapted to students' diverse academic skill levels and individual differences in the classroom.

2.2. ORIGIN AND BACKGROUND OF ATTENTION TO DIVERSITY: INDIVIDUAL DIFFERENCES

The biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individual, and thus to feel justified in teaching them the same subjects in the same ways.

(Gardner, in Tomlinson 1999:9)

In Spain, initial experiments in the attention to diversity date back to the sixteenth century and were intended for students with sensory handicaps. As Jiménez Raya (2009) states, attention to diversity is based on the following premises: the society and specially the students are diverse due to the large arrival of immigrants, the increasing visibility of disabled students and the construction of schools that also receive students with some type of specific need educational support. Students learn more when instruction deals with the Zone of Proximal Development (ZPD) (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978:86) defines this notion «as the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers».

Considering that differentiation is a main concern, the following theories proposed by some researchers help teachers and educators to better understand how to meet the students' diverse needs. These theories of learning differences are Howard Gardner's Multiple Intelligences theory (1983) and Robert Sternberg's Self-Government theory. Gardner describes learning differences through his which has also shown that differentiated instruction based on student intelligences can increase student achievement. According to his theory, humans have at least eight ways of being intelligent or talented about the world: verbal/linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, musical, naturalistic, interpersonal, intrapersonal, and body/kinesthetic. Robert Sternberg (1997) proposed the theory of Thinking Styles which is more rigorously defined than in Gardner's research. The theory of mental Self-Government indicates the presence of styles of thinking that form psychological bridges between individuals' intelligence and personalities. These two theories show the need for the methodology which contemplates attention to student diversity and recognize that students have individual differences. Thus, the main task of education and teachers is to promote the maximum development of each student's capabilities.



2.3. DIFFERENTIATION

What we have in common makes us human. How we differ, makes us individuals

(Tomlinson, 2001:1)

The origins of differentiated instruction date back to the 1600s when one room school houses were the staple in education. In these early schools, one teacher was responsible for educating students in a wide range of grades and ability levels without technology, and it was assumed that students could learn the same materials at the same pace (Gundlach, 2011).

As we have seen in the introduction, the amount of research devoted to the attention to differentiation is growing. There are several definitions for differentiation which state that differentiated instruction tries to provide students with different teaching strategies in order to acquire content or to process useful information. Differentiation is a complex concept, so, different researchers define differentiation from their individual points of view.

Convery (1999:4) defines differentiation as «a process by which teachers provide opportunities for pupils to achieve their potential, working at their own pace through a variety of relevant learning activities».

Others agree that differentiated instruction is simply a philosophy which enables and encourage teachers to plan and to adapt instruction to deal with students' differences (Tomlinson, 2005). Additionally, Carol Ann Tomlinson (2001) states that differentiated instruction is regarded as accommodating learning differences by identifying students' strengths and using appropriate ways to address a variety of abilities, preferences and styles. She (2001:1) defines differentiation as «a shaking up what goes on in the classroom so that students have multiple options for taking in information, making sense of ideas, and expressing what they learn».

A differentiated classroom offers a range of learning options designed according to different readiness levels, interests, and learning profiles through different instructional strategies. Therefore, differentiated instruction is a response to students guided by principles, such as flexible grouping, respectful tasks and ongoing assessments where the teacher uses a variety of ways for students to explore content, a variety of comprehension activities or processes through which students can come to understand, the acquisition of information and ideas, and a variety of options through which students can demonstrate what they have learned.

2.4.1. *Differentiation at the School and Classroom Level*

Spain opted for a comprehensive schooling system, for that reason, the options available to accommodate teaching to students' differences is to group students by ability using *ability grouping, streaming, setting, banding and mixed-ability*.



Furthermore, differentiation is evident at the classroom level when appropriate challenges are available for all students. Differentiation is possible if one bears in mind some methodological strategies which can be summarized as differentiation by resource/text, task, support, and response/outcome.

Differentiation by resource or text is based upon the fact that some students are capable of working with more advanced resources than others. *Differentiation by task* is based on a variety of tasks provided that cover the main content area and relate to the same activity. *Differentiation by support* is linked to differentiation by dialogue, and is based upon the notion that some students need more help than others from the teacher or other effective students to complete the work set. *Differentiation by outcome or response* is perhaps the most widely used of all forms of differentiation. The same material or stimulus is used for all students or, alternatively, the same tasks are set for everybody in the group.

Moreover, Tomlinson and Strickland (2005:15) identify the elements which need to be differentiated. They identify three basic elements of the curriculum which may be differentiated (Hall, Strangman & Meyer, 2003). The first of these is content (elements and materials used in reaching learning goals and in teaching concepts, principles, and skills that students will learn), that is, what teachers will teach. Within content, Convery and Coyle (1999) propose differentiating by task, by difficulty and by text. The second of these is process (how you will teach the content, flexible groups or whole-group discussion of content or small groups or paired groups; groups are not fixed). Regarding process, Convery and Coyle (1999:10) suggest that by varying the way in which new material is presented the teacher provides opportunities for learners to respond in different ways. The final element they identify is products (students are allowed choices in products or final assessments which should offer a variety of ways for expression, degree of difficulty, and types of evaluation), that is, what teachers use as evidence of learning.

Differentiated instruction requires a departure from traditional methods of teaching and the belief that learners vary according to readiness, ability, motivation, and interest. Tomlinson & McTighe (2006) proposed three main categories of students that are the basis for differentiation in the classroom; readiness, learning profile and interest. These categories represent the factors that make our students different from one another and that should be carefully considered when teachers have to plan and to implement teaching strategies in differentiated instruction. Teachers in a differentiated classroom also have to attend to these categories, in order to meet the learning potential of each student in that classroom.

3. RESEARCH DESIGN

The purpose of this case study is to identify differentiation strategies used by teachers in heterogeneously grouped secondary school classrooms.



3.1. OBJECTIVES

The study has three main objectives. These are:

- To develop an understanding of differentiation.
- To identify teachers' differentiation strategies in order to address diversity challenges.
- To know what kind of strategies teachers use to adapt teaching to weaker, and effective students.

3.2. RESEARCH QUESTIONS

I have proposed the following research questions:

1. How do teachers cater to students' differences in the classroom?
2. What teaching strategies do teachers use to adapt teaching to weaker students?
3. What teaching strategies do teachers use to adapt teaching to good/effective students?

3.3. RESEARCH METHODOLOGY

3.3.1. *Introduction: The Methodological Process*

This section outlines the methods, the procedures used in gathering and analyzing the data, the setting and the participants, the instruments used to do this research and the data analysis that have been used in this study.

I chose to observe a secondary-level English teacher, the reason being that I believed it could be of importance to know what teaching strategies these teachers used when working with weaker and good students. The vast majority of students that these teachers had in their classes were weaker students and teachers should encourage and motivate them for their progress and advance.

The observation phase of this study took place over a period of three weeks from the 8th of May to the 28th of May 2013 at a secondary state school in La Zubia. The duration was three complete weeks because it was necessary observing a complete teaching unit of each one of the participants. I observed three English teachers in their different classes during the instructional time. Depending on the length of the units, the observation was completed in six or seven lessons.

Regarding instrumentation, the main concern is observing in order to outline the data collection procedure and analysis. This observation constitutes the first step of the data collection. Therefore, this study adopted a qualitative research approach which enabled me to employ observation as my primary data collection method. I used a Teacher's Observation Guide which has 19 items related to differentiation as the main instrument in the research to look into the strategies used by these three teachers from the English department. Moreover, teachers had to fill a self-report with the same items from the observation guide.



3.3.2. *Setting and Participants*

The secondary school where the study was conducted is located in La Zubia (Granada). This state school is considered by the Junta de Andalucía as an inclusive school. Students here are heterogeneously grouped for most of the subjects. Furthermore, learning disabled and Down syndrome students are in an inclusion setting for all of their subjects. Good and effective students are not grouped according to their area of giftedness.

The teachers observed were two female English teachers, one with 20 years of experience, another with 30 years of experience, and one male English teacher with 25 years of experience: 12 years in primary education, teaching the English subject and other subjects and 13 years in secondary education, teaching English.

At the beginning of the observation, I presented the objectives of the research study to these English teachers. These observations took place with a particular focus on the classes selected which were 1^o, 3^o and 4^o ESO using the observation guide for collecting the necessary information. I also needed this teachers' participation to complete the self-report.

While observing, I took notes of the strategies used by these three English language teachers. The two female teachers followed the traditional way of teaching. The male teacher, on the other hand, used a different way which allowed students to work more independently, that is, at their own pace.

3.3.4. *Instrumentation*

Listening, observing experienced teachers and analyzing the different ways they approach the mixed-ability classroom have been the fundamental tools on which I have based my study. As I said in the introduction, the main data collection instruments are the *Teachers' Observation Guide of Differentiation Strategies* which consists of 19 items and is provided in the Appendix 7.1. Additionally, I used a *Teachers' Self-Report* which was completed by the teachers at the end of the teaching unit and is provided in the Appendix 7.2. The 19 items related to differentiation strategies were taken from Carol Ann Tomlinson (1999: 61; 2001: 32-38) and from Deschenes, C., Ebeling, D., and Sprague, J. (1994).

When I refer to the strategies themselves, in the observation, I have to take into consideration the structure of a language lesson. Lessons proceed through a series of teaching and learning activities, and they reach a conclusion (Richards & Lockhart, 1996). Teachers try to provide an effective teaching and are able to use effective teaching materials as for instance «presenting new material in small steps» (Rosenshine and Stevens, 1986: 377, in Richards & Lockhart, 1996: 114). Effective materials are those which support the lesson and help students through tasks to reach outcomes.

The teachers' observation guide has allowed me to describe the strategies used, and to comment on differences between my observations and the teachers' self-report.



4.1. RESULTS

A. *Classroom Observation*

Table 1, 2 and 3 show the results collected from the first, second and third teachers observed in the group of 1^o ESO A, 3^o ESO D and 4^o ESO B. There were between 23 - 27 students in each class. They were distributed in pairs according to their learning levels, though there are some days in which the teacher distributes them in groups to do different activities. At the beginning of the year the English teacher gave an Initial Placement test and the class was distributed into 3 different levels: 1, 2, 3. Level 1 corresponded to all those average students, level 2 was composed of the weaker students and level 3 was usually those students who had Down Syndrome or those who had another special educational need. The vast majority of students were at level 1, there were 9 students at level 2, only two students at level 3, and 1 student who was considered gifted.

I observed as each teacher taught the last units, unit 9 «Travel» in ESO 1, unit 8 «Urban Living» in ESO 3, and unit 12 «Advertisement» in ESO 4, from the books Build Up 1, 3 and 4 (Burlington Books). Table 1 represents differentiation strategies observed in the six different lessons.

TABLE 1. CLASSROOM OBSERVATION

DIFFERENTIATION STRATEGY USED	LESSON 1	LESSON 2	LESSON 3	LESSON 4	LESSON 5	LESSON 6
1. The teacher caters for different learning styles.	<p>✓</p> <p>Beginning the lesson showing a photograph about 4 means of transport, introducing new vocabulary by listening related to means of transportation and matching different means of transportation with different pictures.</p>	✗	✗	✗	<p>✓</p> <p>Listening to the conversation to learn new vocabulary related to means of transportation, filling a table after reading the text using true or false and performing a role play similar to the listening using expressions from act. 5.</p>	✗
2. The teacher uses different activities to accommodate students' levels.	✗	✗	✗	✗	<p>✓</p> <p>Average students: means of transportation words search. Weaker students match different verbs related to means of transportation with some pictures. Gifted students write 10 means of transportation and they have to classify them in a box; if they belong to earth, air and sea.</p>	✗
3. The teacher provides effective materials to develop students' interest.	✗	<p>✓</p> <p>The teacher provides cards about different types of aeroplanes and students have to look for information about them.</p>	<p>✓</p> <p>Students read a text taken from internet about taxis in London.</p>	✗	✗	<p>✓</p> <p>Students use the computer and look for different types of transport</p>



<p>4. The teacher provides effective materials to develop and cater for students' needs.</p>	<p>✓ The teacher uses a visual chart to introduce the topic and displays on a chart, then students have to label their own copy of the visual.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ The teacher presents an example of the kind of writing in a PowerPoint presentation. Then students use the computer for all stages of the writing process.</p>
<p>5. The teacher provides appropriate activities for linguistically and culturally diverse learners.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ Role play: Culturally and linguistically diverse students: Storytelling using pictures and they create the story.</p>	<p>✗</p>
<p>6. The teacher adapts the same tasks to suit different levels of proficiency.</p>	<p>✓ Vocabulary activity: Level 1: Matching words with pictures Level 2: matching English words with Spanish ones. Level 3: students translate the vocabulary into Spanish.</p>	<p>✓ Listening: Listening to the same text: Level 1: finding out what means of transport they are talking about. Level 2: students choose the correct option a, b or c and Level 3: Students choose true or false.</p>	<p>✓ Grammar: Looking at the pictures: Level 1: students complete the sentence using future «be going to». Level 2: students circle the correct answer using «be going to» tense into Spanish. Level 3: students translate sentences about «be going to» tense into Spanish.</p>	<p>✓ Reading: Level 1: answering with a complete sentence. Level 2: students choose the correct option a, b or c. Level 3: students choose true or false.</p>	<p>✓ Speaking: Level 1: role play: the teacher gives them some pictures and they create the story using expressions given. Level 2: the teacher gives the conversation and they have to learn it and to add 2 more expressions and Level 3: read the conversation and try to memorize it.</p>	<p>✓ Writing: Level 1: students write about Susan's timetable. Level 2: students complete Susan's timetable according to the box given. Level 3: students correct mistakes in Susan's timetable, looking at the table.</p>
<p>7. The teacher maintains a productive work environment where all the students have the chance to develop and achieve success in their learning.</p>	<p>✓ Providing frequent feedback when students give a good answer: praising all his students when teacher asked them.</p>	<p>✓ Providing support for students' different needs in the vocabulary activity.</p>	<p>✓ Spending time with students individually when they do the reading activity.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ Providing motivating activities to students' interests: wordsearch etc.</p>

8. The teacher encourages self-correction/self-assessment.	✗	✗	✓	In pairs, students identify errors and mistakes while reading aloud to practise pronunciation.	✗	✓	At the end of the unit, students fill in a self-evaluation sheet.	✓	The teacher encourages to self-correction in the irregular verb exam.
9. The teacher creates, delivers and gives directions and instructions carefully so that all students can understand.	✗	✓	✓	Once that students read the text, the teacher explains how they have to use short answers (auxiliary verbs) to do the reading comprehension activity.	✓	✓	Explains the main objectives of the role play.	✓	Explains to students how they can fill the irregular verbs exam
10. The teacher uses strategies to integrate weaker learners.	✗	✓	✗	Groupwork when doing the activity about aeroplanes: the activity consists of making a Power point presentation choosing one type of aeroplane: there are 4 students in the group: 2 weaker students who look for information and design the Power point presentation and two good students who write and present orally to the rest of the class.	✓	✓	Groupwork: while listening, students have to find out 8 means of transport.	✓	Partnering: with a good/ effective student do the Role play.
11. The teacher implements a plan for gifted students.	✓	APPENDIX 7.4	✓	APPENDIX 7.4	APPENDIX 7.4	APPENDIX 7.4	APPENDIX 7.4	APPENDIX 7.4	APPENDIX 7.4
12. The teacher uses time flexibly in a mixed ability group.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗





13. The teacher adapts the number of items that the learner is expected to learn or complete.	✓ Level 1: students have to learn 15 means of transportation Level 2: 10. Level 3: 8.	✓ Grammar: level 1: «be going to» in affirmative, neg active and interrogative. Level 2 and 3: only affirmative and negative.	✓ Vocabulary: level 1: students have to learn 10 verbs related to transport. Level 2: 8, level 3: 5.	✓ Reading: students have to read the same text but level 1: comprehension reading questions. Level 2: answering questions with different options and level 3: choosing true or false.	✗	✓ The teacher adapts the irregular verb exam: level 1: 20 verbs, level 2: 15 and 3: 10 verbs.
14. The teacher adapts the time for testing.	✗	✗	✗	✗	✗	✓ Irregular verb exam: Level 1: 30 min. Level 2: 35 min. Level 3: 40 min.
15. The teacher adapts the time allowed and allotted for task completion.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓ 5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.
16. The teacher caters to different needs by varying the degree of support given to individual learners.	✗	✗	✓ Grammar explanation of «be going to» tense: (form and use), giving more examples individually to students with level 2 or 3 or to some average students that require support.	✗	✗	✗

17. The teacher adapts how the student can respond to instruction.	x	x	x	x	x	x	x	x
18. The teacher incorporates cooperative learning (heterogeneous grouping).	x	x	✓	Students read the story about the taxis in London. Then in groups, students have to share their thoughts about this.	✓	Students' face to face interaction role play.	x	x
19. The teacher encourages students to move ahead in differentiated instruction.	x	x	x	x	x	x	x	x

TABLE 2. CLASSROOM OBSERVATION

DIFFERENTIATION STRATEGY USED	LESSON 1	LESSON 2	LESSON 3	LESSON 4	LESSON 5	LESSON 6	LESSON 7
1. The teacher caters for different learning styles.	x	<p>✓</p> <p>Beginning the lesson showing a photograph about an old stadium where Greek people practise sports. Introducing new vocabulary by listening related to places learnt in the first lesson.</p>	x	x	x	<p>✓</p> <p>Reading the story and answering the questions. Listening some expressions which appear in the text and say who says them. Groupwork: students prepare a role play similar to the listening and using similar expressions from the previous activity.</p>	x





<p>2. The teacher uses different activities to accommodate students' levels.</p>	<p>✓ Average students: Different places crossword. Weaker students: matching words with pictures, (page 1 dossier).</p>	<p>✗ The teacher provides cards about different places and students have to look for information about them.</p>	<p>✓ Average students complete the sentences with the Present perfect simple tense. Weaker students complete the tables using negative, affirmative and interrogative forms of the Present perfect simple. (page 8 in the dossier).</p>	<p>✓ Average students read the text and answer questions. Weaker students read the text and match the first part (1-5) with the second part of the text (a-e). (Page 6 in the dossier).</p>	<p>✗ Students read a text taken from internet about Dog sleds. Students use computer to look for Dog sleds origin.</p>	<p>✓ Average students use some expressions and directions to go to the supermarket. Weaker students practise the dialogue proposed in page 5 in the dossier.</p>	<p>✓ Average students write about their summer holidays. Weaker students complete what Laura did in her holidays on Monday and Thursday. (Page 20 in the dossier).</p>
<p>3. The teacher provides effective materials to develop students' interest.</p>	<p>✗</p>	<p>✓</p>	<p>✗</p>	<p>✓</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>
<p>4. The teacher provides effective materials to develop and cater for students' needs.</p>	<p>✓ Uses a visual chart to introduce the topic. Displays on a chart and then students have to label their own copy of the visual.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ Presents an example of different uses of present simple tense in a PowerPoint presentation. Then students complete sentences provided in the digital board.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>
<p>5. The teacher provides appropriate activities for linguistically and culturally diverse learners.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>

<p>6. The teacher adapts the same tasks to suit different levels of proficiency.</p>	<p>✓ Vocabulary activity: Level 1: matching words with pictures Level 2: matching English words with Spanish ones Level 3: students translate the English vocabulary into Spanish.</p>	<p>✓ Listening: Listening to the same text: Level 1: finding out what places Sally visits. Level 2: students choose the correct option: a, b, c. Level 3: students choose true or false.</p>	<p>✓ Grammar: Looking at the pictures Level 1: students complete the sentence using Present perfect simple tense. Level 2: students circle the correct answer using Present perfect simple. Level 3: students translate sentences about Present perfect simple into Spanish.</p>	<p>✓ Reading: Level 1: students choose the correct option a, b, c. Level 2: students choose true or false statements. Level 3: students match the first part of the sentence with the second part.</p>	<p>✓ Speaking: Level 1: role play: the teacher gives them some pictures and they create expressions learnt in the unit. Level 2: the teacher gives students the conversation and they have to learn it and add 2 more expressions and Level 3: students read the conversation and try to memorize it.</p>	<p>✓ Writing: Level 1: students write about their holidays. Level 2: students make 5 sentences with the highlighted words. Level 3: students complete the table with the highlighted words by looking at the writing.</p>	<p>✓ Irregular verbs exam: Level 1: students have to complete 20 verbs. Level 2: 15 verbs Level 3: 10 verbs.</p>
<p>7. The teacher maintains a productive work environment where all the students have the chance to develop and achieve success in their learning.</p>	<p>✓ Providing support for students' different needs in the vocabulary activity.</p>	<p>✓ Providing frequent feedback when students give a good answer, praising all her students in the listening activity.</p>	<p>✓ Spending time with students while they are practising the role play.</p>	<p>✓ Providing frequent feedback when students give a good answer, praising all her students in the reading of the text.</p>	<p>✓ Providing frequent feedback when students give a good answer, praising all her students in the role play interaction.</p>	<p>✓ Providing motivating activities, such as the creation of a portfolio.</p>	<p>✓ Managing the time available for each one of the tasks when students do the writing task.</p>
<p>8. The teacher encourages self-correction/self-assessment.</p>	<p>✓ In vocabulary session, the teacher provides options/answers allowing to students think about the correct answer, without stopping the flow of the lesson.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ In pairs, students identify errors and mistakes while reading aloud to practise pronunciation.</p>	<p>✗</p>	<p>✗</p>	<p>✓ Self-correction in the irregular verb exam. At the end of the unit, students fill in a self-evaluation sheet.</p>





9. The teacher creates, delivers and gives directions and instructions carefully so that all students can understand.	✓	Students listen to the teacher's instructions before the listening activity.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	The teacher explains students how they can fill the irregular verbs exam.
10. The teacher uses strategies to integrate weaker learners.	✓	Communication: in pairs, weaker students do an activity about asking for directions. Weaker students ask good questions how can he/she go to...? (some places).	✓	Communication: in pairs, weaker students do an activity about asking for directions. Weaker students ask good questions how can he/she go to...? (some places).	✗	✗	Partnering: with a good student to do the Role play. Page 87 from the student's book and page 5 from the dossier.	✗	✓	Groupwork, while writing, with one effective student, weaker students have to complete with the correct prepositions.
11. The teacher implements a plan for gifted students.	✗		✗	✗	✗	✗		✗	✗	
12. The teacher uses time flexibly in a mixed ability group.	✗		✗	✗	✗	✗		✗	✗	
13. The teacher adapts the number of items that the learner is expected to learn or complete.	✓	Vocabulary: Level 1: students have to learn 15 places Level 2: 10. Level 3: 8.	✓	Grammar: level 1: present perfect simple in affirmative, negative and interrogative. Level 2: affirmative and negative Level and 3: only affirmative.	✓	Reading: students have to read the same text. Level 1: answering questions choosing between different options. Level 2: choosing true or false Level 3: yes/no questions about the reading.	✗	✗	✗	The teacher adapts the irregular verb exam: Level 1: 20 verbs, Level 2: 15 verbs, Level 3: 10 verbs.
14. The teacher adapts the time for testing.	✗		✗	✗	✗	✗		✗	✗	

15. The teacher adapts the time allowed and allowed for task completion.	✓	5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓	5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓	5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓	5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.	✓	5 minutes more for students with level 2 and 10 minutes more for students with level 3. The rest of the class read their readers chosen at the beginning of the term while the rest of students were finishing.
16. The teacher caters to different needs by varying the degree of support given to individual learners.	✓	Vocabulary: handouts with the translation in Spanish about places and verbs of support related to transport.	✓	Grammar explanation of «present perfect simple»: form, use and examples to individually to students with level 2 or 3 or to some average students that require support .	✓	Grammar explanation of «present perfect simple»: form, use and examples to individually to students with level 2 or 3 or to some average students that require support .	✓	Grammar explanation of «present perfect simple»: form, use and examples to individually to students with level 2 or 3 or to some average students that require support .	✓	Grammar explanation of «present perfect simple»: form, use and examples to individually to students with level 2 or 3 or to some average students that require support .
17. The teacher adapts how the student can respond to instruction.	✗		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
18. The teacher incorporates cooperative learning (heterogeneous grouping).	✓	In pairs: vocabulary lesson: division of labour to match the word with their translation into Spanish. The teacher assigns each student what he/she has to do.	✓	Groupwork in listening: division of labour to complete the table. The teacher assigns each student what he/she has to do.	✓	Groupwork in grammar: using present perfect simple students complete the table of what things Simon has done and what has to do.	✓	Groupwork in grammar: using present perfect simple students complete the table of what things Simon has done and what has to do.	✓	Groupwork in grammar: using present perfect simple students complete the table of what things Simon has done and what has to do.
19. The teacher encourages students to move ahead in differentiated instruction.	✗		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗





TABLE 3. CLASSROOM OBSERVATION

	LESSON 1	LESSON 2	LESSON 3	LESSON 4	LESSON 5	LESSON 6	LESSON 7
DIFFERENTIATION STRATEGY USED							
1. The teacher caters for different learning styles.	✗	✗	✗	✗	✓ Reading the story and answering the questions. Listening some expressions which appear in the text and say who says them. Groupwork: students are going to prepare a quiz about the story.	✗	✗
2. The teacher uses different activities to accommodate students' levels.	✗	✓ Average students complete the following sentences from active to passive and viceversa. Weaker students say if the sentences are passive or active.	✗	✓ Average students read the text and answer the questions. Weaker students read the text and match the first part (1-5) with the second part of the text (a-e).	✗	✓ Average students look at three ads and use the words in the box to describe them. Weaker students match the slogans with the ads.	✓ Average students write an ads following the prompts given by the teacher. Weaker students translate and match the slogans with the 4 ads.
3. The teacher provides effective materials to develop students' interest.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
4. The teacher provides effective materials to develop and cater for students' needs.	✓ The teacher displays a visual chart with different types of ads to introduce the topic, and then students have to label their own copy of the visual.	✗	✗	✗	✗	✗	✗



10. The teacher uses strategies to integrate weaker learners.	✗	✗	✗	✗	✓ Partnering: with a good student to do the Role play. Page 103 from the student's book and page 14 in the dossier.	✗	✗
11. The teacher implements a plan for gifted students.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓ At the end of the unit the teacher gives 3 activities as an extra material: students rewrite the following sentences into passive voice, making a sentence with words related to ads and write an slogan using the prompts given by the teacher.
12. The teacher uses time flexibly in a mixed ability group.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
13. The teacher adapts the number of items that the learner is expected to learn or complete.	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓ The teacher adapts the irregular verb exam: Level 1: 20 verbs Level 2: 10 verbs.

14. The teacher adapts the time for testing.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
15. The teacher adapts the time allowed and allotted for task completion.	✓	5 minutes more for students with level 2. While level 2 students were finishing, the teacher provided level 1 students additional activities in photocopies.	✓	5 minutes more for students with level 2. While level 2 students were finishing, the teacher provided level 1 students additional activities in photocopies.	✓	5 minutes more for students with level 2. While level 2 students were finishing, the teacher provided level 1 students additional activities in photocopies.	✓	5 minutes more for students with level 2. While level 2 students were finishing, the teacher provided level 1 students additional activities in photocopies.	✓	5 minutes more for students with level 2. While level 2 students were finishing, the teacher provided level 1 students additional activities in photocopies.
16. The teacher caters to different needs by varying the degree of support given to individual learners.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
17. The teacher adapts how the student can respond to instruction.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
18. The teacher incorporates cooperative learning (heterogeneous grouping).	✓	Students read the story about an advertising. Then in groups, students have to perform the 4 characters of the story.	x	x	x	x	x	x	x	x
19. The teacher encourages students to move ahead in differentiated instruction.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x



4.2. FINDINGS SUMMARY AND DISCUSSION

Before discussing the results, I considered it relevant to point out the teaching programme of this particular secondary school. According to this particular programme, in the teaching-learning process it is important that teachers give an individualized attention to students. They should use reinforcement activities to achieve those objectives and implementing a plan for gifted, good and effective students by providing them with extra supporting material whenever possible. This attention will be the regular pattern which serves to support, reinforces learning difficulties, and also helps to detect as soon as they occur. Such plans also help to foster the intellectual development of students with high intellectual capacities.

It is important to point out that the use of differentiation strategies presented in the researcher's observation is different from the teacher indicated in the self-report. The three participants had three different views and different positions on the management of diversity. They sometimes tried to provide answers to students' needs in order to satisfy them. Despite the fact that teachers reported that they always and often use differentiation strategies proposed by the researcher, in general, items 3, 5, 9, 12, 14, 16, 17 and 19 of the Observation guide have not been observed.

Therefore, the results show that these three teachers cannot be considered frequent users of differentiation strategies. Nevertheless, I believe that teachers did not use many differentiation strategies presented in the table due to several factors, such as motivation or contextual factors. These differences probably determine that teachers perceived the use of differentiation strategies positively in theory and negatively in classroom practice because they did not remember exactly if they use them or not.

As far as the first research question is concerned, I discovered that these three teachers observed, sometimes knew about how to differentiate. The sample of teachers, particularly for the classroom observation component of data collection was very small. Though the class duration was about 60 minutes, the observation itself was about 45 minutes, due to the fact that students began the lesson reading and there were sometimes factors which prevented the normal development of the class. Hence, the short duration of the observations (about 45 minutes) was also limiting to the findings. It has been observed that almost all teachers tried to cater to different students' interests and needs with different activities and materials which enhanced the quality of these teachers' lessons to accommodate students' levels. In doing so, teachers also tried to create or to maintain a productive classroom environment to help students to achieve success. As for the second question, it has been observed that teachers sometimes adapted the same activities or tasks to meet students' different levels of proficiency. There was only one teacher who adapted the time for testing in the irregular verbs exam. Nevertheless, these three teachers adapted the time allowed for task completion in order to encourage students to achieve their goals. Moreover, the teachers used the teaching strategy of cooperative learning which has many factors in the classroom that can determine success or failure. In some activities, students worked together (groupwork) to achieve a common goal. As I



have observed, this was a very useful strategy because it increased weaker students' academic achievement and social acceptance.

The third question deals with strategies that teachers use to adapt teaching to good and effective students. It has been observed that there was only one student diagnosed as gifted in 1^o ESO but there were good and effective students in 4^o ESO. Only one of the teachers implemented a plan for this gifted student (Appendix 7.4), the other two did not implement any plan but one of them gave students extra supporting material at the end of the unit. In my view, teachers have to take into consideration those good and effective students in order to understand how they think and learn. When the tasks presented in the classroom were too easy for them, teachers had to provide students with more difficult ones.

5. CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS FOR FURTHER RESEARCH

Diversity is a reality in schools. As it was pointed out throughout this study, differentiation has become increasingly important over the past few years. Research has demonstrated that differentiated instruction is a valuable tool to increase engagement while accommodating for students' differences (Tomlinson et al., 2003, Heacox, 2009). Everyday, teachers face with a very complex reality. Their main role is to try to respect all of these differences and adjust the teaching and learning to benefit each student. Therefore, the main goal of differentiated instruction is to maximise students' growth and their individual success by meeting students where they are and designing instruction that matches learners' needs (Jiménez Raya, 2013).

From my point of view, this continued research on the topic of attention to diversity and teachers' use of strategies to meet the needs of students should show some improvements in the field of education. Teachers must understand and manage the differentiated instruction approach for successful achievement. The aim of this thesis has been to discover to what extent some teachers at a secondary school in English lessons employ differentiation strategies in dealing with students' diverse learning progress in a mixed-ability classroom and how they implement them. Concerning observation, in general, the results indicated that the three teachers had a limited understanding of how to differentiate. Teachers understand the approach in general or in parts, but in items 3, 5, 12, 14, 16, 17, 19, they fail to use teaching strategies as a conscious, systematic way to address learning difficulties associated with students who come from diverse backgrounds. Additionally, classroom observation sometimes differs from teachers' use of differentiation strategies reported. The results of this study will provide the reader with some relevant insights into differentiation and raise awareness about what it actually means to differentiate in classrooms.

Further research is needed to better understand how successfully teachers can implement differentiated instruction and try to encourage students to accept responsibility for their own learning. In future it will be important to raise awareness of differentiation. Some suggestions and recommendations are the following: in the



first place, this study might be replicated in other secondary schools, for example in non-inclusive schools or private secondary schools in order to determine if the use of differentiation strategies is similar or not to this secondary school selected for the study. This will determine if the type of school chosen could influence the final results of the study. In the second place, it may be useful to do the same study at the beginning of the course, due to the fact that some teachers' contextual, environmental or personal factors could affect the frequent use of strategies.

Finally, an interesting topic for further research could definitely be identifying the causes of teachers' non-use of differentiation, that is, resistance to implement it at schools in English classes. (Hall & Hord, 2001; Moss & Osborn, 2010; <http://penningtonpublishing.com/blog/reading/10-reasons-why-teachers-resist-differentiated-instruction/>).

Fecha de recepción: octubre 2013; fecha de aceptación: diciembre de 2013.

REFERENCES

- BURNS, T. y SHADOIAN-GERSING, V. (2010). «The importance of effective teacher education for diversity», in OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- CONVERY, A. y COYLE, D. (1999). *Differentiation and Individual Learners: A Guide for Classroom Practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- DESCHENES, C., EBELING, D. y SPRAGUE, J. (1994). *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference*. Bloomington, Indiana: Institute for the Study of Developmental Disabilities, Indiana University.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARDNER, H. (1995). «Reflections on multiple intelligences: myths and messages». *Phi Delta Kappan* 76: 200-209.
- (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- GUNDLACH, M. (2011). *The Roots for Differentiated Instruction in Teaching*. [online]. Available at: <http://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/106939-history-of-differentiated-instruction>. [Retrieved 24th June 2013].
- JIMÉNEZ RAYA, M. (2009). «Hacia una pedagogía de la diversidad en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera». En A. Bueno González, J.M. Nieto García y D. Cobo López (eds.), *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe*. Universidad de Jaén: Jaén.
- (2013). «Exploring pedagogy for autonomy in language education at university: possibilities and impossibilities». In M. Pérez Cañado (ed.), *Competency-Based Language Teaching in the European Higher Education Area*. Nueva York: Springer, pp. 119-138.
- MOSS, D.M. y OSBORN, T.A. (2010). *Critical Essays on Resistance in Education*. New York: Peter Lang Publishing.



- O'BRIEN, T. y GUINEY, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning*. London: Continuum Books.
- PENNINGTON, M. «12 Reasons Why Teachers Resist Differentiated Instruction». Pennington Publishing Blog, October 11th, 2009. Web. September 21st, 2013.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (1988). «Mental Self-Government: a theory of intellectual styles and their development». *Human Development*, 31, 197- 224.
- (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C.A. y EIDSON, C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum (Grades K-5/5-9)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C.A, *et al.* (2003). «Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of the literature». *Journal of the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. y MCTIGUE, J. (2006). *Integrated Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C.A. y STRICKLAND, C.A. (2005). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum (Grades 9-12)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VYGOTSKY, L.S (1978). *Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



THE IMPLEMENTATION OF ICT IN THE ENGLISH CLASS IN ANDALUCÍA

Elisa Garrido Agudo
José Luis Ortega Martín
Universidad de Granada

ABSTRACT

The 21st century has brought with it many new technological developments which enable an improvement of the quality of education. The Regional Ministry of Education in Andalucía has taken measures to promote the use of new technologies in the classroom and has provided teachers and students with different resources and facilities. The aim is to update the teaching practice and to strengthen the development of basic competences by students to meet the demands of the knowledge society. The objectives of this study research are to corroborate if the official initiatives meet the real practice in secondary schools, to study the textbooks used and the level of implementation of the project *Escuela TIC 2.0*. In addition to the conclusions, a number of recommendations will be also produced in order to improve the above-mentioned project.

KEY WORDS: ICT, secondary education, language teaching, digital literacy, Andalucía

RESUMEN

«La implementación de las TIC en el aula de inglés en Andalucía». Los numerosos avances tecnológicos con los que contamos en el siglo XXI posibilitan una mejora de la calidad de la enseñanza. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha tomado medidas para promover el uso de las nuevas tecnologías en el aula y ha ofrecido distintos recursos e instalaciones para profesores y estudiantes. Se pretende actualizar la docencia y potenciar el desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado para satisfacer las exigencias de la sociedad del conocimiento. Los objetivos de esta investigación son corroborar si las iniciativas oficiales coinciden con la práctica real en las escuelas de secundaria, estudiar los libros de texto usados y el nivel de implementación del programa *Escuela TIC 2.0*. Además de las conclusiones del trabajo, se establecen recomendaciones para la mejora del programa mencionado.

PALABRAS CLAVE: TIC, educación secundaria, enseñanza del inglés, alfabetización digital, Andalucía



1. INTRODUCTION

The development of the Information and Communication Technologies (ICT) has had a great impact in our current society and it has radically changed our way of life. This transformation has also played an important role in education since students must be prepared to face the changes that are taking place in the knowledge society. Hence, students are required to have a wide range of ICT competences in order to be able to participate thoroughly as citizens.

The term ‘technology’ comes from the Greek words *téchne* which means “art” or “skill” and *logia* which refers to “words” or “thinking”, that is, artful thinking. Nonetheless, today it is generally used to refer to instruments or devices that can be used for broadcasting information and establishing communication. In education, this definition is related to learning resources which are used as a help to achieve different objectives. Consequently, it implies the birth of a new culture of teachers and the optimization of the cognitive and creative abilities of students.

However, as it is known, it is easier said than done and changes do not always imply improvements since the first ones can also be negative. For this reason, after reviewing the theoretical framework, we are going to approach to the reality of schools to highlight the weaknesses and potentialities of using ICT.

2. BACKGROUND TO THE IMPLEMENTATION OF ICT IN ANDALUCÍA

Three different general stages can be defined when studying the implementation of ICT in Andalucía: *Averroes* project, Royal Decree 72/2003 and *Andared* plan, and *Escuela TIC 2.0* project. Previously, other projects like *Alhambra* or *Zahara XXI* also represented great efforts to integrate ICT into the education institutions.

Firstly, the *Averroes project* was created in 1996 by the Regional Ministry of Education. This was designed to be a computer network for non-university academic institutions in Andalucía which could use the Internet as an information, communication and training tool. Simultaneously, a web page was created for teachers to exchange experiences and materials and to participate in forums. It offers different learning platforms and resources such as *Séneca*, *Pasen*, *Helvia*, *Bartic* and *CGA*. Nonetheless, the *Averroes* project was not really appreciated by the academic community due to its lack of technical and support staff, its unclear objectives, its excessive technical nature and its lack of precision regarding training courses.

The next step was the *Royal Decree 72/2003* of 18 March on measures to promote the knowledge society in Andalucía. It was aimed at improving the quality of life, reaching a greater social and territorial balance and increasing the production and competitiveness of Andalucía. According to this Royal Decree, specific training on ICT is required to teachers and it will be considered as a specific merit in the teaching practice. Teachers’ creation of ICT materials and resources will also be valued.

At the same time that the *Averroes* project was being developed, the *Andared plan* was started up by the Regional Ministry of Education in 2003. Its main objective



was to drive the knowledge society in Andalucía in order to continue promoting the access to ICT within the teaching practice.

The last stage took place when the Regional Ministry of Education presented its project, *Escuela TIC 2.0*, to some primary and secondary schools at the beginning of the academic year 2009/2010 following the recommendations given by the Spanish Ministry of Education. It has represented the first real step to turn ICT into an essential tool to be used during the learning process. In fact, more than 282,000 students of the fifth and sixth years at primary schools and of the first year at secondary schools and more than 31,000 teachers received ultraportable computers that year. Apart from that, more than 9,500 digital classrooms, which were equipped with an interactive whiteboard, a projector, multimedia resources and a computer on the table of the teacher, were installed simultaneously in a great number of state schools. Once the new project had been presented, teachers started to participate in training programs to improve and increase their digital knowledge. Today the number of ICT schools has increased considerably and most of those schools which started at the beginning have already implemented the project in all the years of compulsory secondary education (CSE).

According to the Regional Ministry of Education, *Escuela TIC 2.0* is a strategy to improve the education in Andalucía since it promotes the acquisition of the basic competences which are essential in the current society. Besides, the digital competence is the cornerstone of the individual and social development and that is the reason why the project tries to influence the real needs of each social agent: the teachers, who are provided with a high quality tool to be used in the learning process, the students, who improve their basic competences completely, and the schools themselves, which become more modern and up to date because of the technological resources. Apart from that, this project has become an excellent support for bilingual projects in secondary schools since it allows teachers and students to learn virtually about other English-speaking countries and help them to share experiences, resources and materials.

The main general objectives of *Escuela TIC 2.0* are the following:

- To deal with the quality of education and equal opportunities.
- To manage to use ICT daily in the classroom as a learning tool.
- To develop a methodological change that implies significant learning, constructivism, connectivism, specific teaching and basic competences.
- To develop students' basic competences.

Regarding teachers, they are the main responsible for the appropriate use of digital classrooms and, therefore, their knowledge of ICT is essential to ensure their implementation. For that purpose, a training service was created during the academic year 2009/2010 and around 20,000 hours of specific training to teachers were given.

Students are also expected to achieve a number of objectives through the implementation of this project. Among them, we may find: (a) to get, interpret and transform information into significant knowledge; (b) to develop social knowledge,



skills and attitudes; (c) to create a critical knowledge and strategies to learn on their own; (d) to develop skills to look for information, process and communicate it; and (e) to implement the 1 to 1 model in the learning environment in order to provide orientation and help to reflect on important issues related to ICT management.

As for the families, they are involved in the maintenance and responsible use of the ultraportable computers that students receive (digital commitment between the families and the school) and they may attend information sessions in order to become familiar with the teaching and safe use of the ultraportable computers.

Finally, the financial contribution of this project is another important aspect to be considered. During the academic year 2009/2010 the Spanish Ministry of Education invested 21,863,049 Euros and the Regional Ministry of Education in Andalucía contributed the same amount. Therefore, it makes a total of 43,726,098 Euros which were intended for the implementation of ICT in the schools of Andalucía. It was a strong investment which has been reduced the following years until the last year when it was 3,223,200 Euros. This reduction is logical since during the first year of implementation the schools were provided with the necessary ICT resources and teachers and students received ultraportable computers but thereafter the investment has only been used to buy the ultraportable computers for students.

3. OTHER AUTHORS' VIEWS ON THE ROLE OF ICT IN EDUCATION

3.1. THE INTEGRATION OF ICT

The European Union has strongly supported the consolidation of ICT in education and has stressed the necessity to adapt the European education to the demands of the knowledge economy. The promotion of the new ICT competences was also emphasized as one of the main component for its future development.

The report European SchoolNet (EUN, 2006; cited in Pérez, Fandos and Aguaded, 2010) suggests that the ICT implementation has to be planned and integrated in the curriculum by stressing competences like group work or autonomous learning. New ways to train teachers permanently have to be conceived in order to encourage and support the efforts to use ICT. In this sense, the development of competences is closely related to the current demands of the globalization, the modernization and the knowledge society. In addition to helping students to enter the workforce, key skills or competences are also regarded as a basis for “community cohesion, based on democracy, mutual understanding, respect for diversity and active citizenship” as well as for “personal fulfilment and happiness” (European Commission, 2011).

However, Spain is one of the less developed countries in Europe regarding the implementation of ICT in the schools. According to the annual report of the European Commission (2010), Spain presents a below European average on the implementation of ICT and its progress to the information society is quite slow.



Jerome Morrissey (2007) points out that the process of transforming schools through ICT implies a significant change regarding the organization, the infrastructures' investment (Area, 2010) and the training of teachers. He lists the main requirements to achieve the real integration of ICT in the school as follows:

1. The provision of enough ICT resources that have to be reliable, easy-going and available for teachers and students whenever they need.
2. The integration of ICT in the development and the subsequent implementation of the curriculum.
3. The use of ICT that has to be reflected in the way in which students are assessed and evaluated. Moreover, ICT are an excellent resource to evaluate the learning process.
4. The access to professional development based on ICT for teachers.
5. The strong support to managers and coordinators of ICT in order to master ICT use and facilitate the group learning and the exchange of resources.
6. The provision of enough digital resources of high quality, teaching materials and other practices to involve students and support teachers.

In connection with the last point, many studies have already revealed that teachers are one of the main barriers to the introduction of ICT in daily teaching due to the lack of technical support (Korte and Hüsing, 2007). However, once these requirements are fulfilled, we will be able to determine the efficiency of ICT since previous research studies seem to be limited and premature. As Jerome Morrissey (2007) explains, metaphorically speaking, it is similar to measure the improvement of a patient after taking only the first aspirin of an antibiotic. We also have to consider the opinion of Area (2008) as he highlights that it is not a lack of resources at schools but a deficient pre-service and in-service training “based on the principles of the New School, social constructivism and multiple literacy”.

3.2. THE USE OF ICT AND MOTIVATION

Motivation is indispensable when learning a language since it requires perseverance and dedication. Students need motivation not only in the classroom but also outside it if they want to improve their level of English. The teachers are the responsible of guessing what kind of motivation their students need because each of them has his/her own personality. In this sense, Madrid (2002) shows that the more powerful motivating strategies are the following:

1. The use of new technologies and audiovisual resources.
2. The group work.
3. To satisfy students' needs and interests.
4. The students' participation in class.
5. The good marks and the fulfilment of students' expectations of success.
6. The praises and rewards to students.



As the use of ICT is in the first position, teachers have to make the most of the interrelation between motivation and ICT since it will help their students to be eager to learn the language. But, does it really happen? Do teacher take advantage of ICT?

Ortega (2003) includes other resources which are closely related to ICT and are demanded by both teachers and students such as Internet, videos or DVD films, which can be heard in the original version or with subtitles in order to compare them with the mother tongue. Teachers and students agree that it is necessary to have a textbook which includes the objectives of each level but other real materials (maps, menus, leaflets...) have to complement it (Ortega, 2003). Cox (1997) also declares that the regular use of ICT across different curriculum subjects can have a beneficial motivating influence on students' learning. But, as Ortega (2003) states, these materials cannot be used just because the teacher wants to but because they are also aimed at the specific objectives of each level.

The same idea is stressed by other authors who prove that the regular use of ICT across the curriculum can increase students' confidence and motivation in learning (Hennessy, 2000) and that teachers providing ICT activities offering opportunities for active, independent learning can increase students' motivation to learn (Becker, 2000). In fact, a very high 86% of teachers in Europe state that pupils are more motivated and attentive when computers and the Internet are used in class (Empirica, 2006).

The advantages for teachers are also noticeable since students are generally more 'on task' and express more positive feelings when they use computers than when they are given other tasks to do (Becker, 2000). It also allows students to be more autonomous because they are able to learn on their own and to continue progressing as far as they want. Rockman (2000) agrees on that and states that laptops motivate students to work longer and harder with an increased pride in their work.

Finally, it is obvious that teachers themselves need to be motivated because, on the contrary, they will not be able to motivate their students. According to Korte and Hüsing (2007), although a positive trend can be observed in teachers' use of computers in class, their general motivation to use ICT remains an issue. Besides, teachers' motivation to use ICT in the classroom is, at present, adversely influenced by a number of constraints including lack of time to gain confidence and experience with technology, limited access to reliable resources, a curriculum overloaded with contents, assessment that requires no use of the technology and a lack of subject-specific guidance for using ICT to support learning (Osborne and Hennessy, 2003).

3.3. BOOK ADAPTATION TO ICT

Traditionally the textbook has been one of the main tools, if not the main one, that teachers have used to develop the learning process since it provides an efficient way of teaching the contents to reach the curriculum objectives and prepare the evaluation. However, nowadays ICT gain ground against textbooks and students are required to have certain competences that are essential for the future. But do teachers really take advantage of ICT? Or do they continue clinging exclusively to the textbook?



Several researchers support the use of the textbook and they state that textbooks have a trustworthy teaching value and represent a cheap and effective instrument to improve the cognitive development and the academic success of students (Fuller and Clarke, 1994; Hurd, Mangan and Adnett, 2005; Lockheed and Verspoor, 1991; Tan, Lane and Coustère, 1997; cited in Braña, Real and Rial, 2008). A clear bent towards the use of textbooks instead of ICT is still shown and it may be explained by the effect of textbooks on the learning process.

On the contrary, there are also many authors that see ICT as a teaching resource in place of the textbooks. Even the Spanish Government recognises the importance of ICT in education and in the Organic Law 2/2006 of 3 Mai it is considered that “it is more necessary than ever that the education prepare [students] properly to live in the new knowledge society and be able to face its challenges.” Besides, one of its main objectives is “...to develop the necessary attitudes for the knowledge society and ensure the access to ICT equally...” In this sense, textbooks have a new challenge: to be adapted and updated to the requirements of the knowledge society.

Some publishers have already started to see ICT as a new opportunity rather than as a threat and they have adapted some of their formats and contents to ICT. A good example is *Santillana* (www.santillanaenred.com) that offers a learning platform with different sections depending on the subject and the level of students. Another publisher that is also getting on board with ICT is Oxford which offers different resources for teachers and students (<http://digital.oupe.es/elt/index.htm>). A learning zone is available for students of secondary education and they can also access the digital student's book.

4. METHODOLOGY

This section introduces the objectives of the research study since they will be essential when it comes to deal with the results. The research design, sampling, instruments, data analysis, reliability and validity are also discussed. In general, it is intended to be a review of the whole research process that has been developed and it will help us to understand our findings properly.

4.1. PURPOSE AND OBJECTIVES FOR THE RESEARCH STUDY

The purpose of this research study is to investigate the integration of ICT into secondary schools and therefore into the English classroom and its implications for both teachers and students. To meet this purpose, the research objectives are the following:

1. To review the English books that are used in two different schools in order to analyse the way in which ITC are integrated. These schools are: IES. Fray Luis de Granada (Granada) and IES. Sierra de las Villas (Villacarrillo, Jaén).



2. To know the level of implementation of ICT in the English classroom in these schools from the perspective of both teachers and students and to determine the role that ICT play in motivation.
3. To produce recommendations in relation to the correct implementation of ICT in the English classroom.

4.2. RESEARCH SETTINGS

Two different schools have participated in this research study and the Heads of both English departments allowed us to deliver the questionnaires.

The secondary school Fray Luis de Granada is located in Huerta del Rasillo s/n, Granada, in front of another high school, Generalife. There are forty-seven teachers and around 80% of them are permanent in the school. Besides, the school has around 650 students which are assigned to different groups throughout the years of CSE, Upper Secondary Education and the Higher Grade of Vocational Training of Administration and Finance.

IES Sierra de las Villas is located in Carretera Mogón s/n, Villacarrillo (Jaén), in front of a primary school, Nuestra Señora del Rosario. There are a total of 68 teachers and around 700 students, divided into twenty-nine groups of CSE, Upper Secondary Education and the Higher Grade of Vocational Training of Administration and Finance.

Given that they are ICT schools, they have a variety of computers and audiovisual resources: mobile computer classrooms, digital classrooms, ultraportable computers for students and teachers and computers on the tables of teachers, interactive whiteboards, portable searchlights, sound systems and computer equipments in the library, the Assembly Hall, the staff room and the departments. Obviously, both students and teachers have free access to Internet.

4.3. SAMPLE GROUPS

The sample has been chosen according to a cluster-sampling method and the criterion to select the subjects has depended on the chance of being easily accessible. In total, the questionnaires have been filled out by 287 subjects distributed as follows:

- *Students*: a total of 278 students participated in this study research. 205 participants studied in *IES Sierra de las Villas* and 42 of them were in the first year, 62 in the second year, 49 in the third year and 53 in the last year of CSE. 73 students were from *IES Fray Luis de Granada* and they were distributed in the following way: 20 of them were in the first year, 30 in the second year, 11 in the third year and 12 in the fourth levels. All of them studied English as a second language and their ages ranged from 12 to 17 years old.



- *Teachers*: a total of 9 English teachers were included in the sample. Five of them worked in *IES Sierra de las Villas* while four of them taught in *IES Fray Luis de Granada*.

TABLE 1: DISTRIBUTION OF STUDENTS			
TOTAL OF STUDENTS: 278			
		TOTAL	PERCENTAGE
<i>Secondary school</i>	IES Sierra de las Villas	205	73,75%
	IES Fray Luis de Granada	73	26,25%
<i>Year of education</i>	1 st year	62	22,30%
	2 nd year	92	33,09%
	3 rd year	60	21,58%
	4 th year	65	23,03%

TABLE 2: DISTRIBUTION OF TEACHERS			
TOTAL OF TEACHERS: 9			
		TOTAL	PERCENTAGE
<i>School</i>	IES Sierra de las Villas	5	55,55%
	IES Fray Luis de Granada	4	44,45%

4.4. RESEARCH INSTRUMENTS

In this research study, the questionnaire was the main research instrument while observation was useful for completing and validating the data.

In the first stage, two different questionnaires were prepared to be distributed among students (appendix II) and teachers (appendix III) separately. The language in which the questionnaires were written was Spanish to simplify their completion and avoid possible problems to understand the questions properly. Besides, they were delivered to students of all the years in secondary education with different levels of English which meant that the sample was heterogeneous. The writing of the items was also revised conscientiously to make students understand them better. Items were also numbered consecutively to avoid misunderstandings when presenting our findings and conclusions.

As for the reliability of the questionnaires, they were assessed and approved by three different teachers of English who worked in secondary schools. This triangulation method was used since it offers many advantages: higher validity for results and confidence in research data, authenticity and credibility, and strength of results.



The questionnaires were mostly centred on a Likert scale based on a rating scale from 1 (I strongly disagree) to 4 (I strongly agree). It allowed us to measure the responses to statements and work on quantitative data. The number of possible responses was four because we did not want teachers and students to adopt an intermediate position. They also included some open-ended questions which were essential to analyse some of the close-ended questions in depth since they asked for qualitative information. Moreover, the questionnaires were distributed and collected by myself to ensure a high response rate. The data was analysed and interpreted by using IBM SPSS Statistics which is a software programme for statistical analysis. After that, the results were specified with the answers of the open-ended questions.

The first questionnaire had twenty-three items and it was made for students of all the years of CSE since attention was also given to the possible differences that may exist among different levels. In this manner, we could study the way in which students used ICT and if they really took advantage of them.

The second questionnaire was for the English teachers and it also had twenty-three items which allowed us to determine how teachers used ICT and observe their points of view regarding the ICT implementation. Besides, their opinions could be compared to the students' ones to see if they agreed or not on different aspects about ICT.

On the other hand, the observation which was carried out during my practice period was also helpful since I could realise how ICT work in a real context and use this qualitative data to corroborate the findings. It allowed me to analyse people in their natural settings and to have a more holistic point of view of ICT. Therefore, my own experience is also taken into account when studying the results.

4.5. RELIABILITY AND VALIDITY

Quantitative data in this research is reliable since it was analysed properly by working with statistical analysis software (SPSS). Moreover appropriate instruments were used before. On the other hand, qualitative data also shows reliability because all the participants were free to express their opinions whatever they were.

As for validity, this research study is valid because triangulation was used to ensure that our instrument measured what it was supposed to measure. Moreover, the use of authentic data implies accuracy and it is also a sign of validity.

5. FINDINGS

This section will detail the research findings of this study. It consists of the revision of textbooks and the analysis of questionnaires and observation which were appropriate means of obtaining data.



5.1. REVISION OF THE ENGLISH TEXTBOOKS

For the purpose of this section, a grid (appendix I) has been elaborated and it is aimed at showing the level of integration of ICT into the English textbooks which are used in the secondary schools where we have carried out this study research. The references of these textbooks are: Davies, P.A., T. Falla, and R. Quinn (2007). *Oxford Spotlight 4*. Oxford: Oxford UP. and Wetz, B. and H. Halliwell (2010). *English Plus*. Oxford: Oxford UP. To this effect, we have defined some criteria which may be helpful when analysing each unit. They will allow us to know to what extent ICT are included in the textbooks as an essential tool to be used to develop the digital competence. In this sense, it is necessary to clarify that all the criteria are related to the use of ICT although it is not specified to avoid repetitions.

After analysing the textbooks, we realised that their levels of implementation of ICT are nearly the same since they both are from the same publisher. The only great difference lies in the level of difficulty since students who use English Plus are expected to learn more advanced contents and to develop their skills further.

Although students can use a digital book, it is just the same than the textbook but with a different format. According to the publisher, this resource was created to meet the challenges of the current world and its main objectives are to increase students' motivation and to promote significant learning. Nonetheless, a change of format cannot really improve the motivation of students since the same traditional methodology continues being followed. Motivation can be increased at the beginning but when students get used to the new format, it will remain as usual. As for the second objective of the digital book, the problem is more or less the same: how can they promote significant learning if they continue presenting the same kind of exercises in isolation? Moreover, as we have been able to realise during the practice period, students can do them automatically without implying a great effort.

On the other hand, online activities are available for students of secondary education on the platform of Oxford. The activities are useful and interactive and allow students to improve their English by using ICT resources. The only problem can be that they are not presented in connection with the units in the textbook and maybe students can get a bit confused if they do not know which contents they have to centre on. In fact, as they do not strictly deal with the contents of the textbook, students can also feel that they are unhelpful.

Regarding oral and written skills, they are not worked through ICT in the textbooks. The only way in which they deal with them is through traditional activities that do not require the use of ICT. In this manner, they do not take advantage of the wide range of ICT resources that are aimed at students to improve their English skills.

Another aspect that is not included in the textbooks is the use of authentic materials which may help students to understand why it is important to learn English. Authentic materials can be also appropriate to deal with (inter)cultural aspects since they allow students to become more interested in other cultures' characteristics.

Finally, the textbooks do not make the most of ICT to teach learning to learn strategies and to address to diversity. These strategies should be considered



since they are essential for students to continue progressing and learn faster about contents on their own. In the same way, there are small sections of graded activities for lower and higher achievers but again they do not follow an ICT approach which has many benefits regarding aspects such as methodology, students' motivation and self-assessment.

Therefore, we can confirm that practically the only thing that has been adapted with the times has been the format of the books being also available in a digital format. However, the general approach continues being more or less the same than twenty years before. Then, what is the point of investing a great sum of money in the implementation of ICT if the students cannot use them through one of their main tool, the textbook?

5.2. PRESENTATION OF FINDINGS BY GROUPING VARIABLES

The following research findings will be presented by grouping variables, that is, we will group all the variables that are interrelated to avoid unnecessary repetitions and we will use them to meet our second objective. Three hundred questionnaires were distributed at the already mentioned secondary schools and a high percentage (92%) was returned: 9 questionnaires of English teachers and 278 of students of English as a second language.

Main findings from teachers' questionnaires

V. 1 IMPLICATIONS OF THE ESCUELA TIC 2.0 PROJECT

Firstly, we asked teachers if they really knew the implications of this project and here it is what they said:

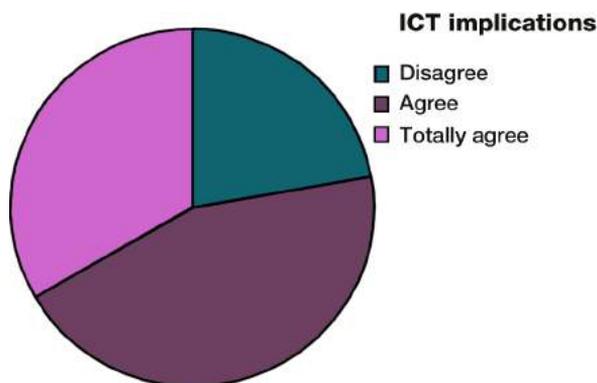


Table 3. The implications of the *Escuela TIC 2.0* project.

Around 70% of teachers affirmed that they were familiar with the implications of the ICT project which is a positive datum since it is the first step to implement ICT in schools.

V. 2 INITIAL ICT TRAINING FOR TEACHERS

When asking teachers if they had received an initial ICT training, they answered the following:

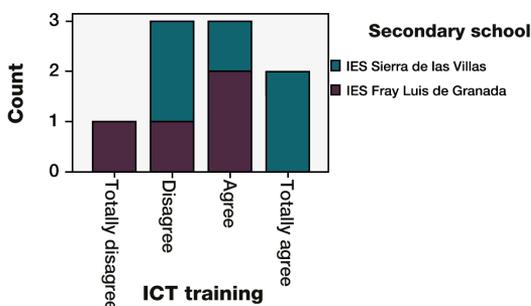


Table 4. Teachers' initial ICT training.

The results vary from one school to the other and they are not homogeneous. The reason may lie in the teachers' attitude towards the possibility of taking courses or not. Therefore, those who agreed had probably participated in ICT training courses and vice versa.

V. 6/15 THE USE OF ICT IN THE CLASSROOM

These two items were intended to know if teachers used ICT frequently in the classroom or if they considered them to be a waste of time.

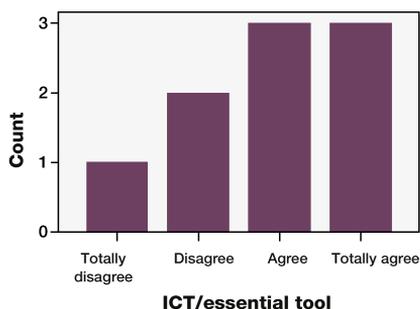


Table 5. The use of ICT daily.

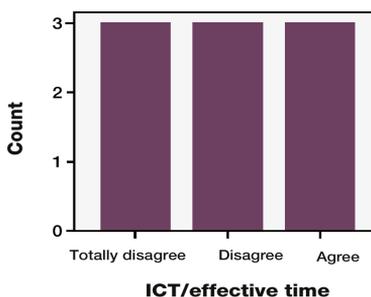


Table 6. The negative influence of ICT on the effective time of classes.



There is a correlation between both bar codes. In the first one, approximately two thirds of teachers claimed that they used ICT frequently in the classroom while the rest (totally) disagreed. The second one confirms these results since two thirds of teachers stated that the use of ICT was not a waste of time and the rest expressed the opposite.

V. 7 THE ADAPTATION OF METHODOLOGY

As for the methodological change that teachers had to carry out regarding significant learning, constructivism, connectivism, specific teaching and basic competences, the following bar code shows the results:

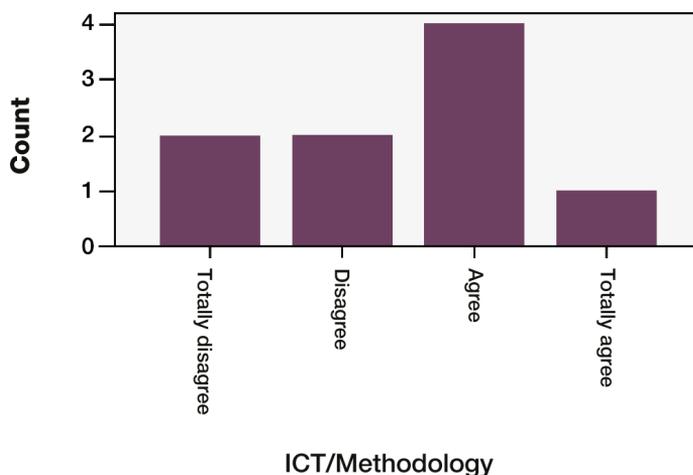


Table 7. The methodological adaptation to *Escuela TIC 2.0*.

Despite the fact that more than 50% of teachers affirmed that they had already done it, attention has to be also given to the significant percentage of teachers that disagreed which means that they had not introduced any methodological change.

V. 13 ICT AND LEARNING TO LEARN STRATEGIES

From this item, we expected to know if teachers showed students how to use reliable web pages to look for information and work autonomously.

More than 50% of teachers pointed out that they promoted learning to learn strategies among students. However, the percentage of teachers that affirmed that they did not use ICT for that purpose has to be also taken into account since more than 25% did not give any importance to learning to learn strategies.

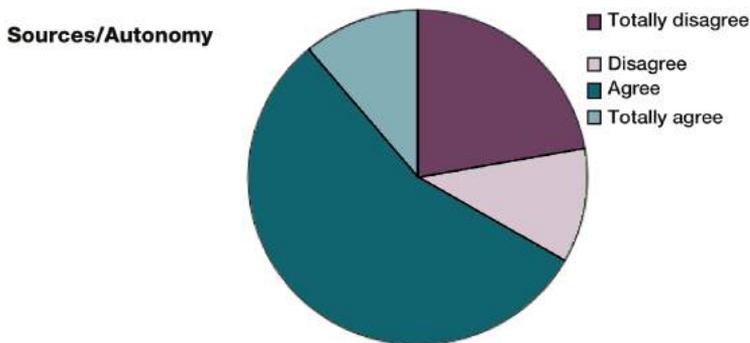


Table 8. The use of ICT to look for information and work autonomously by students.

V. 19 THE IMPROVEMENT OF STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE

Regarding the academic performance of students, teachers were asked if they thought that it improved when ICT were used and the results were the following:

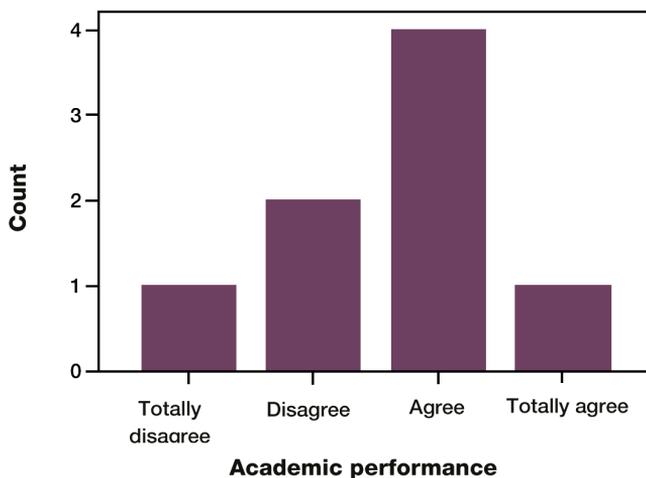


Table 9: The improvement of the academic performance of students through ICT.

A great percentage of teachers agreed that ICT have a positive effect on students' academic performance. In fact, if we put 'agree' and 'strongly agree' together, they make a higher percentage than 'disagree' and 'strongly disagree'.



V. 20 MOST FREQUENT RESOURCES USED BY TEACHERS

Teachers had to list the ICT resources that they used more frequently and we obtained a great variety of answers. In general, teachers pointed out that the interactive whiteboard was the main resource that they used whenever it was possible. Other resources mentioned by teachers were CD and DVD players, e-books, personal blogs, mobiles and the students' multiROM.

V. 21/22 ADVANTAGES & DISADVANTAGES OF THE IMPLEMENTATION OF ICT

The following pie charts show the main problems that teachers have to overcome when using ICT. They had to order six possible problems from 1 (the most frequent) to 6 (the less frequent). They also had to list the three main advantages of using ICT in the classroom.

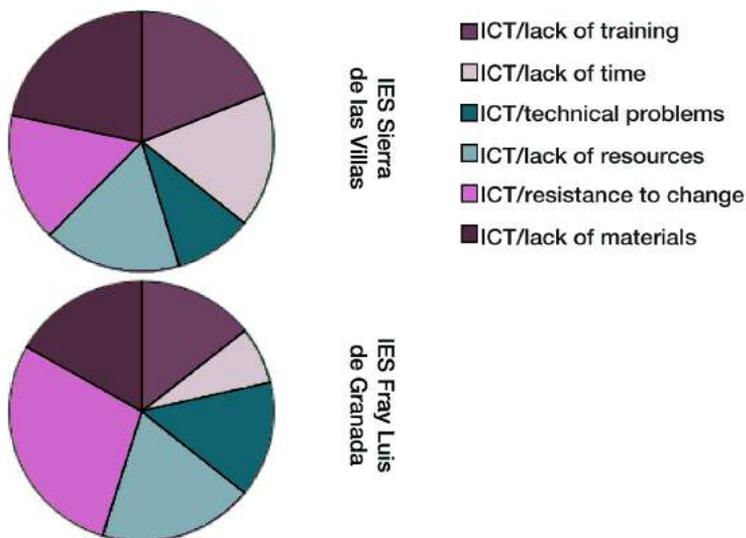


Table 10. Main problems when using ICT in the classroom.

As we can see, the main problem that teachers at IES Fray Luis de Granada faced was the resistance to change followed by the lack of ICT resources and materials. As for IES Sierra de las Villas, teachers also considered the lack of resources and materials as one of the main problem together with the lack of training and time, and the resistance to change.

Regarding the advantages, teachers from both schools agreed that students' motivation increases when learning English through ICT resources. They also stated that these resources allow teachers and students to interact in a better and more dynamic way. Teachers from IES Fray Luis de Granada also added that ICT imply the optimization of resources which benefit not only teachers but also students.

V. 23 TEACHERS' EVALUATION OF THE USE OF ICT

Finally, teachers were asked to evaluate, from 1 to 10, the implementation of ICT. They also had to explain their opinions to complete the punctuation.

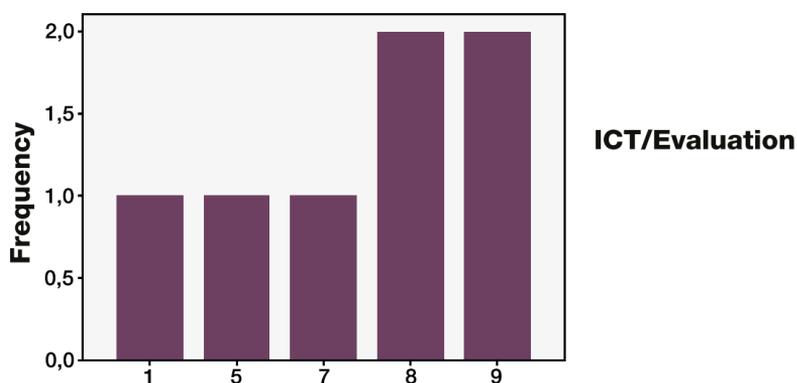


Table 11. Teachers' general evaluation of ICT.

There was no agreement when determining a general evaluation of ICT. That is why we have turned to open-ended questions in order to see the reasons of teachers. In general, most of the teachers gave a high score to ICT because they agreed that ICT may improve the teaching and learning process. However, they also mentioned many cons such as the fact that they had not received specific training, the lack of ICT resources available for teachers, the lack of time to stay up to date and learn to use ICT, the technical problems, etc., which explain the decrease of the score of the use of ICT.



V. 1 THE USE OF ICT AS AN ESSENTIAL TOOL TO LEARN ENGLISH IN THE CLASSROOM

First, students were asked if they used ICT as an essential instrument in the classroom and the following bar codes show students' answers depending on their school and the year of secondary education that they were taking.

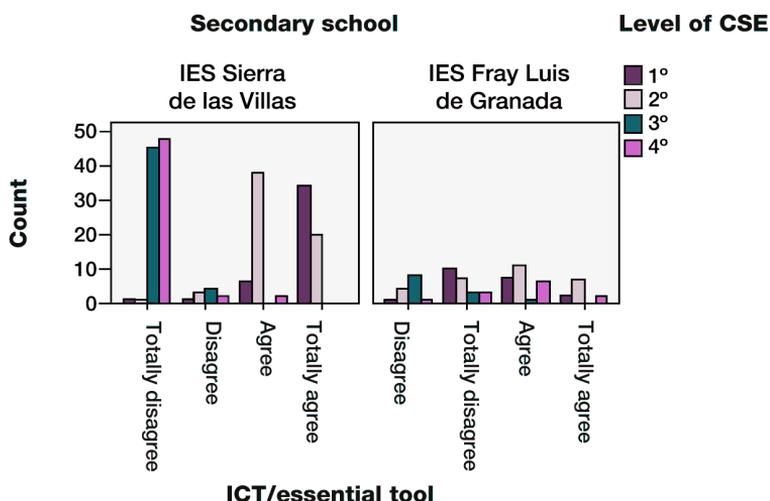
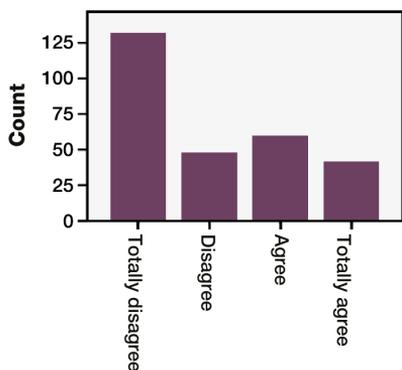


Table 12. The use of ICT as an essential tool in the English classroom.

Students at IES Sierra de las Villas used ICT more frequently when they were studying the first and second years of secondary education while the use of ICT decreased considerably in the following years. The results at IES Fray Luis de Granada vary considerably and there is no consistency among students of the same year of CSE. The reason may lie in the different teachers that students of the same year could have; it is probably that some of these teachers gave importance to the use of ICT while the others did not.

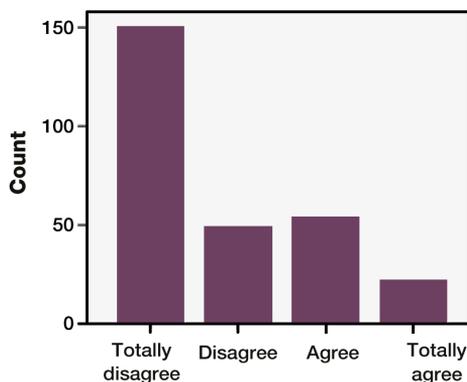
V. 2/5 THE USE OF ICT REGARDING TEXTBOOKS & OFF-LINE/ONLINE ACTIVITIES

The first variable referred to the use of ICT to deal with the contents of the textbook while the variable 5 asked students if they did not only off-line but also online activities in the classroom.



ICT/Textbook

Table 13. The use of ICT to work on the textbook's contents.



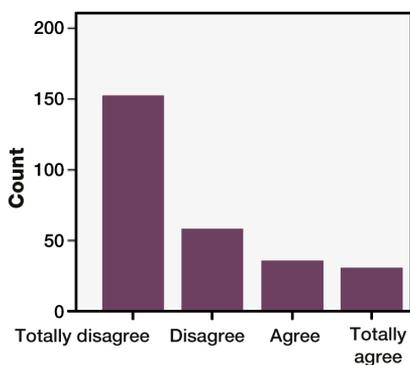
Offline/Online activities

Table 14. The use of off-line and online activities.

There if a high percentage of students who affirmed that they did not use ICT to work on the textbook and that is what explains the great number of students who stated that neither off-line nor online activities were used in the English classroom.

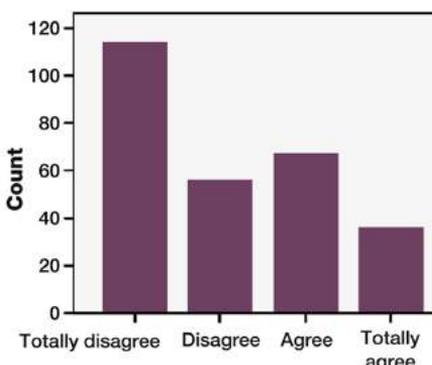
V. 4/10/11 THE USE OF ICT RESOURCES & AUTONOMOUS LEARNING

The aim of these variables was to analyse if students developed autonomous learning through the use of ICT. In this manner, we asked them if they used the ICT resources available for students and if they also used them to learn outside the classroom. Finally, we inquired about reliable web pages which allow them to continue progressing on their own.



Multimedia teaching resources

Table 15. The use of ICT resources to learn English (*mochila digital*).



ICT/Autonomy

Table 16. The use of ICT to learn autonomously.



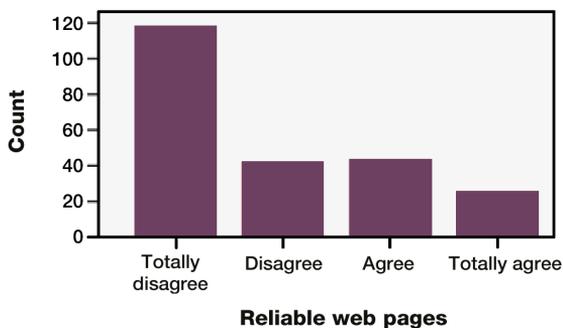


Table 17. The use of reliable web pages to continue learning English.

Around 70% of students stated that they did not take advantage of ICT to develop autonomous learning. That is the reason why the percentage of students who ‘agreed’ or ‘totally agreed’ in the other code bars is quite low: less than 30% of students used ICT resources to learn English and the same number of students did not know any reliable web page to learn English on their own. Among the answers in open-ended questions about the most frequent reliable web pages used by students, we may stress dictionaries (Word Reference), translators (Google Translator), personal blogs of teachers and different web pages to learn English autonomously such as The Yellow Pencil, Wlingua, Pipoclub or The Big Challenge.

V. 6/7/8 POSSIBLE USES OF ICT IN THE ENGLISH CLASSROOM

In the same way that we did with teachers, students’ questionnaires had three items to deal with three possible uses of ICT in the classroom: to improve pronunciation, to learn about English-speaking cultures and to be more motivated through ICT games.

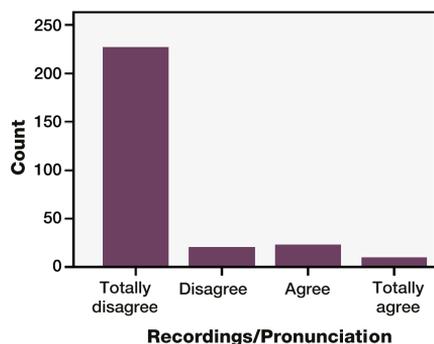


Table 18. The use of ICT to record students and improve pronunciation.

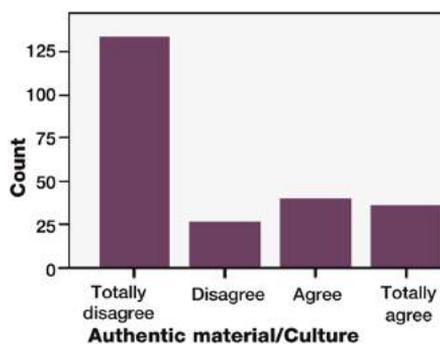


Table 19. The use of ICT to learn about English-speaking countries’ cultures.

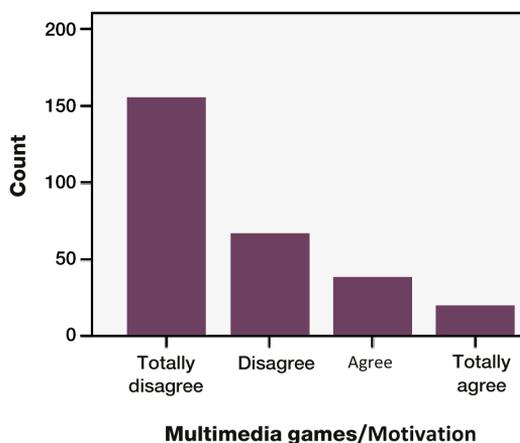


Table 20. The use of ICT to increase motivation through the use of ICT games.

The results speak for themselves: most of the students pointed out that they did not use ICT in the English classroom to improve their pronunciation through recordings or to increase their motivation through games. Moreover, around 75% of students affirmed that they did not use authentic materials to learn about English-speaking countries. When the rest answered the open-ended questions to see what kind of materials they used, the main ones were the following: books, magazines, CDs, newspapers, listening activities and videos.

V. 20 THE USE OF ICT MOTIVATING RESOURCES

The main aim of this variable was to determine which the main ICT resources that motivated students were. Many students considered Jclíc and Hot potatoes as the main ones. However, the number of students who affirmed that they had never used any of these resources is surprising and that is why we can conclude that teachers did not really work on them in the English classroom.

V. 23 STUDENTS' EVALUATION OF THE USE OF ICT

Finally, the last variable of the questionnaires was to evaluate the use of ICT.

In general, a downward tendency is observed as students promote to the last years of secondary education. Therefore, we can affirm that students of the first and second years of Compulsory Secondary Education use ICT more frequently than those of the third and fourth years. In fact, after reviewing open-ended questions, we realised that the dissatisfaction was considerably higher among students of the last years of secondary education. They listed several problems about the implementation of ICT such as the lack of ICT resources and facilities, the technical problems or



Secondary education level

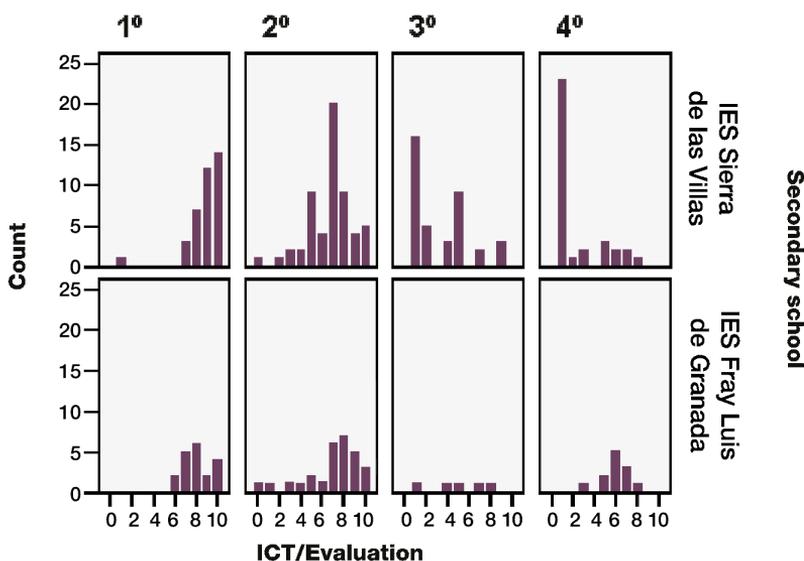


Table 21. students' evaluation of the use of ICT.

the fact that teachers did not use them in class. On the contrary, students of the first years of CSE enjoyed learning English through ICT and they considered them to be helpful for the learning process.

6. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Before coming to our conclusions, we would like to highlight that this research study only focuses on two high schools but both have the same organising characteristics of most of high schools in Andalucía; on the other hand, class-teachers in both high schools follow the same procedure to become civil servants and have the same in-service training programmes.

Regarding Objective 1, we conclude that textbooks are not really ICT oriented as they do not include any sections to develop the basic competences including the digital one. In this sense, we consider that ICT offer a great variety of opportunities to deal with the basic competences that are missed here.

In light of the results (Objective 2), which showed dissatisfaction among teachers regarding ICT, and the role that the motivation of teachers plays in the implementation of ICT, we consider essential to take measures to improve the current situation of teachers. The Regional Ministry of Education should promote new

campaigns and courses to develop teachers' knowledge of ICT and ICT training should be compulsory and considered as a specific merit in the teaching practice. It should be provided in the schools themselves in order to teach how to use the ICT equipment which is available in the classrooms. Besides, facilities should be also given to teachers who want to start a training course outside the schools.

Nowadays, it is obvious that it goes unnoticed for the Regional Ministry of Education since it does not put its efforts in the training of teachers. Teachers are the key element of students' learning process and it should be necessary for them to be up to day to meet the demand of the current society. In this sense, teachers will also have to make an effort to research about it and adapt their teaching to the use of ICT.

We have also observed that the situation is quite similar when it comes to promote research in education. It is true that today the role of teachers as researchers is not really widespread and it is confirmed by our findings. Even half of the teachers had not adapted their methodology to the implementation of ICT, which is considered essential according to the Regional Ministry of Education. This is, in our opinion, a key element to know the level of implementation of the above-mentioned program (Objective 2).

Therefore, again it seems that teachers need more support to carry out the necessary changes that the implementation of ICT entails. Research in teaching is absolutely necessary since it allows teachers to question and evaluate their practice and consequently to improve it with the help of their findings. However, it requires support and that is the reason why teachers should not be swamped but have available time to research and innovate. In the same way, the adaptation of methodology should be made not only theoretically but also in practice. It has no sense if teachers adapt their methodology to comply with the bureaucratic paperwork but then they do not know how to put it into practice.

Apart from that, teachers should promote cooperative learning within the English department itself and among different schools in order to get a higher level of implementation of ICT in the classroom (Objective 2). They would be able to share their experiences and materials and learn from those of others and it would be absolutely beneficial for them. The problem is that some teachers prefer to be isolated in their own classrooms and they do not realise that it is against their own interests.

From our questionnaires' findings, we can also deduce that the use of ICT resources in the English classroom is almost always limited to the use of the interactive whiteboard to work on the textbook. Some students also mentioned some helpful resources such as Jcllc or Hot potatoes but we realised that there was no agreement among students of the same class so we cannot consider these data to be really reliable.

In this sense, today there are many ICT resources within reach and they are aimed at teachers and students to be used during the learning process. Moreover, although it may be a bit difficult to learn how to use them, there are also many tutorials available and the advantages of using them periodically in the classroom are noticeable: students leave the textbook for a while as they continue learning English in a more dynamic and interactive way. In fact, they can be used as a support for the



textbook to review the contents that students may find more difficult. However, it is necessary that hardware and software facilities are available in all the classrooms to provide equal opportunities for all the teachers and students, which is something that is not possible in every school.

Regarding students' academic performance, the percentage of teachers who thought that students' academic performance was better when using ICT is higher than the number of students who did. From our point of view, ICT by themselves may not have a positive effect on students' academic performance; it is the use that teachers make of them which may have a beneficial effect on students. Teachers cannot consider ICT as a genie that improves students' results as if by magic. They have to know the best way to implement ICT in their classroom in order to achieve that their students develop the competences that are necessary in the current society. Once those students acquire these competences, they will be able to learn by themselves with the guidance of teachers.

Definitively, the findings of this study research are aimed to be a help for high authorities, teachers and students to reflect on the way in which the implementation of ICT is being carried out. As we saw in the second section, a great investment was made to promote it and now it is time to ask ourselves: does it worth it? Are teachers really making the most of ICT? Do high authorities really know all the problems that teachers have to face to integrate ICT in the classroom?

There are so many questions and no answer to them. However, in favour of teachers, we can point out that there are still many barriers preventing them from being able to use ICT. In fact, the profession of teacher is getting more discredited and their work conditions are getting worse. Therefore, if teachers do not receive the necessary support, it is harder to achieve it with limited facilities. In other words, the rich world of ICT which offers endless possibilities is negatively influenced by the unfavourable conditions of teachers.

There are still many obstacles to be faced such as the lack of time for teachers who are willing to integrate ICT, the lack of training, the lack of ICT resources and facilities, etc. ICT implementation requires an effort not only of the education community (teachers, students and parents) but also of the authorities and even the publishers who should adapt substantially their resources to make it easier for teachers to integrate ICT. The quality of education is at stake and it represents a great future investment. These barriers preventing the integration of ICT should be fought at all costs if we really want to improve our education system because only when these barriers are substantially eradicated, we will be able to achieve the implementation of ICT completely. Motivated and skilled teachers, strong support by authorities and effective and modern facilities and resources are needed. The theory is clear enough at this point; will the practice be improved from now on?

Fecha de recepción: octubre de 2013; fecha de aprobación: diciembre de 2013.



BIBLIOGRAPHY

- AREA, M. (2008). *Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Revista Investigación en la Escuela, 64, 5-18.
- (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos*. Un estudio de casos. Revista de Educación, 352; 77-97.
- BECKER, H. J. (2000). *Pedagogical Motivations for Student Computer Use that Leads to Student Engagement*. Education Technology, vol. 40, núm. 5, pp. 5-17. Available from: http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/spec_rpt_pedegogical/ped_mot_pdf.pdf. Last accessed: 26.5.2013.
- BRAÑA TOBÍO, T., REAL DEUS, E. and RIAL BOUBETA, A. (2008). *El Libro De Texto Ante La Incorporación De Las TIC a La Enseñanza*. Santiago De Compostela: Unidad de Investigación en Psicología del Consumidor y Usuario (USC-PSICOM). Centro Español De Derechos Reprográficos. Available from: http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Los_TIC_enEnsenanza.pdf. Last accessed: 28.5.2013.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Informe General sobre la Actividad de la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea. Available from: http://europa.eu/generalreport/pdf/rg2011_es.pdf. Last accessed: 27.5.2013.
- CONDIE, R. and MUNRO, B. (2007). *The impact of ICT in schools: a landscape review*. Becta Research. Available from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=28221>. Last accessed: 28.5.2013.
- COX, M. (1997). *The Effects of Information Technology on Students' Motivation*. London: National Council for Educational Technology and King's College London.
- DECRETO 72/2003, de 18 de marzo, sobre Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía (BOJA 21-3-2003).
- EMPIRICA (2006). *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006. Country Brief: Spain*. Lisbon: European Commission. Available from: http://phobos.xtec.cat/crp-tarragones/zonatic-n/wp-content/uploads/2006/12/countrybrief_spain.pdf. Last accessed: 28.5.2013.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Available from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf. Last accessed: 27.5.2013.
- HENNESSY, S. (2000). *Graphing investigations using portable (palmtop) technology*. Journal of Computer Assisted Learning, vol. 16, núm. 3, pp. 243-258.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). *Blog Escuela TIC 2.0*. Blog Escuela TIC 20 Andaluza RSS. Creative Commons 3.0. Available from: <http://blogsaverros.juntadeandalucia.es/escuelatic20/>. Last accessed: 29.5.2013.
- (2004). *Plan Educativo Para El Impulso De La Sociedad Del Conocimiento*. Consejería de Educación. Available from: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO/andared. Last accessed: 26.5.2013.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- KORTE, W.B. and HÜSING, T. (2007). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European countries*. In:



eLearning Papers, vol. 2, núm. 1. Available from: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11563.pdf>. Last accessed: 26.5.2013.

- MADRID, D. (2002). *The teaching of English as a Foreign Language: a European Perspective*. CAUCE Revista de Filología y su Didáctica. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, núm. 25, pp. 369-422.
- MORRISSEY, J. (2007). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje*. Cuestiones y desafíos, en: Magadán Cecilia y Valeria Kelly [Compiladoras]. Available from: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrissey.pdf>. Last accessed: 27.5.2013.
- ORTEGA MARTÍN, J.L. (2003). *Percepciones De Profesores Y Alumnos Sobre La Importancia De Los Principios Y Técnicas Que Se Aplican En El Aula De Idioma*. Thesis. Universidad De Granada: Granada Editorial Universidad De Granada.
- OSBORNE, J. and HENNESSY, S. (2003). *Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions*. Futurelab Series, Report 6. Available from: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/41/PDF/osborne-j-2003-r6.pdf>. Last accessed: 28.5.2013.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS ESPAÑA S.A. (2012). *Oxford Digital*. Oxford University Press España S.A. Available from: <http://digital.oupe.es/elt/index.htm>. Last accessed: 4.6.2013.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.ªA., FANDOS IGADO, M. and AGUADED GÓMEZ, J.I. (2010). *Estudio del modelo andaluz de implementación de las TIC en los centros escolares: algunas valoraciones propuestas*. Horizontes Educativos, vol. 14/2, pp. 49-68.
- ROCKMAN *et al.* (2000). *A More Complex Picture: Laptop Use and Impact in the Context of Changing Home and School Access*. San Francisco, CA. Available from: http://www.rockman.com/projects/126.micro.aal/yr3_report.pdf. Last accessed: 24.5.2013.
- SANTILLANA (2012). Santillana Educación, S.L. Available from: www.santillanaenred.com. Last accessed: 4.6.2013.



APPENDIX I: ENGLISH TEXTBOOK ANALYSIS

ENGLISH TEXTBOOK:										
ANALYSIS OF UNITS FROM THE STUDENT'S BOOK										
CRITERIA/UNIT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OTHERS
<i>ICT-oriented</i>										
<i>Offline activities</i>										
<i>Online activities</i>										
<i>Oral skills</i> (pronunciation, video based role-plays, broadcasts)										
<i>Written skills</i> (blogs, social networks)										
<i>Authentic materials</i> (from TV, radio, press.)										
<i>(Inter)cultural aspects</i>										
<i>Learning to learn strategies</i>										
<i>Attention to diversity (HA & LA)</i>										
<i>Additional ICT resources</i>										

APPENDIX II. CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LA CLASE DE INGLÉS

Rellena el siguiente cuestionario conforme a la siguiente escala: **1** totalmente en desacuerdo; **2** en desacuerdo; **3** de acuerdo; **4** totalmente de acuerdo; y contesta a las preguntas cuando proceda.

	1	2	3	4
A.1. En clase utilizamos las TIC como un recurso fundamental para el aprendizaje del idioma				
A.2. En clase usamos las TIC solo para trabajar con los materiales del libro				
A.3. El uso de las TIC en clase contribuye a la mejora de mis estrategias como alumno/a				
A.4. Utilizo recursos didácticos multimedia basados en el aprendizaje del inglés (mochila digital)				
A.5. En clase se realizan no solo actividades off-line (guadalinux) sino también actividades online				
A.6. En clase nos grabamos y nos escuchamos después para mejorar nuestra pronunciación				

continúa



Rellena conforme a la siguiente escala: **1** totalmente en desacuerdo; **2** en desacuerdo; **3** de acuerdo; **4** totalmente de acuerdo; y contesta a las preguntas cuando proceda.

	1	2	3	4
A.7. En clase utilizamos material auténtico para acercarnos a las distintas culturas de habla inglesa. ¿Qué tipo de material?.....				
A.8. Utilizo juegos multimedia para practicar lo aprendido porque me motiva aprender jugando.				
A.9. Utilizo las TIC para realizar actividades en grupo con otros compañeros/as de clase.				
A.10. Las TIC me sirven para seguir aprendiendo inglés por mi cuenta fuera de clase.				
A.11. Conozco páginas en internet que son fiables y me ayudan a seguir aprendiendo inglés. En caso afirmativo, ¿cuál es la que más utilizas?				
A.12. Las TIC nos permiten interactuar e intercambiar experiencias con otros compañeros de clase, del centro e incluso de otros centros educativos externos al nuestro.				
A.13. Creo que utilizar las TIC en clase es una pérdida de tiempo porque no aprendemos mucho inglés.				
A.14. Con el uso de las TIC en inglés podemos aprender al mismo tiempo sobre otras materias.				
A.15. Creo que el contacto con el profesor sería más efectivo si utilizáramos también las TIC (correo electrónico, blog, red social).				
A.16. Las TIC fomentan mi imaginación y hacen que tenga una mayor iniciativa propia para seguir aprendiendo.				
A.17. Las TIC me permiten aprender de mis errores justo en el momento en el que los cometo.				
A.18. El uso de las TIC hace que me distraiga y no preste atención a los contenidos.				
A.19. Considero que las TIC han contribuido a mejorar considerablemente mi rendimiento académico.				
A.20. ¿Qué recursos TIC te motivan más? (Hot potatoes, Jclie, VoiceThread, Broadcastr...)				
A.21. De los siguientes aspectos, ¿cuáles son los que más te gustan de poder trabajar con las TIC? Ordénalos del 1 al 6. Posibilidad de comunicarme en inglés con otros estudiantes <input type="checkbox"/> Facilidad para trabajar en grupo <input type="checkbox"/> Posibilidad de utilizar gran cantidad de recursos con actividades <input type="checkbox"/> Acceso a material auténtico en inglés <input type="checkbox"/> Posibilidad de comprobar mi propia pronunciación <input type="checkbox"/> Acceso a mayor cantidad de información <input type="checkbox"/>				
A.22. ¿Cuáles son los principales problemas con los que os encontraréis en clase a la hora de utilizar las TIC?				
A.23. En líneas generales, mi valoración del uso de las TIC es: (del 1 al 10). Justifica tu respuesta:				



**APPENDIX III: CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA
SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LA CLASE DE INGLÉS**

Rellene el siguiente cuestionario conforme a la siguiente escala: **1** totalmente en desacuerdo; **2** en desacuerdo; **3** de acuerdo; **4** totalmente de acuerdo; y conteste a las preguntas cuando proceda.

	1	2	3	4
P.1. Entiendo perfectamente las implicaciones del proyecto Escuela TIC 2.0				
P.2. He recibido una formación inicial sobre las TIC antes de su implementación				
P.3. Estoy satisfecho/a con la calidad de la misma pues ha contribuido a que adquiera las competencias necesarias				
P.4. Hago uso de las TIC para fomentar mi labor de investigador/a e innovar dentro del aula				
P.5. Cuento con tiempo suficiente fuera del aula para preparar recursos educativos innovadores				
P.6. Las TIC se han convertido en una pieza fundamental de mis clases y las uso diariamente				
P.7. He adaptado mi metodología al cambio metodológico que Escuela TIC 2.0 implica (aprendizaje significativo, constructivismo, conectivismo, didáctica específica, competencias básicas)				
P.8. Utilizo la red como recurso didáctico en cada U.D. y los contenidos se practican de forma interactiva				
P.9. En clase se realizan no solo actividades off-line (guadalinex) sino también actividades online				
P.10. Hago uso de las TIC para que mis alumnos puedan grabarse y mejorar su pronunciación				
P.11. Uso las TIC para acercar a mis alumnos a diferentes culturas de habla inglesa a través de material auténtico ¿Qué tipo de material?				
P.12. Aprovecho el valor educativo de los juegos multimedia para aumentar la motivación del alumnado				
P.13. Conozco fuentes fiables y enseño a mis alumnos cómo utilizarlas para que busquen información y practiquen de forma autónoma fuera del centro (aprender a aprender)				
P.14. Las TIC nos permiten interactuar e intercambiar experiencias con otros compañeros del área, del centro e incluso de otros centros educativos externos al nuestro (aprendizaje colaborativo)				
P.15. Considero que el tiempo efectivo de mis clases se ve perjudicado por la utilización de recursos TIC				
P.16. Aprovecho las TIC para trabajar muchos de los contenidos de forma interdisciplinar				
P.17. Las TIC me permiten mantener un contacto más cercano con cada uno de los alumnos				
P.18. Las TIC favorecen el desarrollo de la imaginación y aumentan la iniciativa del alumnado				
P.19. Considero que las TIC han contribuido a mejorar considerablemente el rendimiento académico				

continúa



P.20. ¿Qué recursos TIC utiliza con mayor frecuencia en clase?

.....

.....

P.21. Ordene los siguientes posibles obstáculos para la implementación de las TIC desde su punto de vista (del 1 al 6)

Falta de formación	<input type="checkbox"/>	Falta de tiempo	<input type="checkbox"/>	Dificultades técnicas	<input type="checkbox"/>
Escasez de recursos	<input type="checkbox"/>	Resistencia al cambio	<input type="checkbox"/>	Falta de materiales y modelos curriculares	<input type="checkbox"/>

P.22. Con respecto a las ventajas de las TIC, ¿podría mencionar los tres aspectos principales de los que puede beneficiarse en clase?

.....

.....

P.23. En líneas generales, mi valoración del uso de las TIC es: (del 1 al 10)

Justifique su respuesta:.....

.....

.....



LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO DE TRABAJADORES Y EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE SU PROFESORADO

Iker Ros Martínez de Lahidalga

Escuela de Magisterio de Vitoria-Universidad del País Vasco

RESUMEN

En la cooperativa de trabajo asociado la titularidad corresponde a sus trabajadores y en esta investigación se analiza el sentimiento de pertenencia de sus profesores. El sentimiento de pertenencia responde al componente emocional de la implicación, la identificación con el centro escolar. La muestra está compuesta por 36 de los 72 profesores de la única cooperativa de este tipo en la provincia de Álava. Se ha utilizado el cuestionario «Psychological Sense of School Membership» (PSSM) de Goodenow (1993) todavía no utilizado en nuestro país y se ha creado un cuestionario específico para el profesorado inédito a nivel mundial. Los resultados sugieren que el sentimiento de pertenencia es más elevado en los hombres, en los que trabajan en los niveles de primaria, en los tutores y en los que tienen familiares en el centro. Estudiar los factores que afectan al sentimiento de pertenencia de los profesores es clave para evitar las altas tasas de abandono y fracaso escolar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: sentimiento de pertenencia, PSSM, implicación, profesores, cooperativismo y cooperativa de trabajo asociado.

ABSTRACT

«Worker cooperative and the sense of belonging of their teachers». In the worker cooperative ownership belongs to the workers and in this research we analyze teachers' sense of belonging. The sense of belonging responds to the emotional component of engagement, identification with the school. The sample consists of 36 of the 72 teachers from the only cooperative of this type in the province of Alava. We used the questionnaire "Psychological Sense of School Membership" (PSSM) of Goodenow (1993) still not used in our country and it has been created a specific questionnaire for teachers unreleased worldwide. The results suggest that the feeling of belonging is higher in men, in those who work in primary levels, in tutors and those with relatives in the center. To study the factors that affect the sense of belonging of teachers it is fundamental to avoid high dropout and failure rates of students.

KEY WORDS: sense of belonging, PSSM, engagement, teachers, cooperativism and worker cooperative.



INTRODUCCIÓN

EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

La pertenencia es una necesidad humana fundamental y esta necesidad es universal (Baumeister y Leary, 1995). Se define el «school sense of belonging» como el sentimiento de pertenencia a la escuela (Finn, 1989). Consideramos que se trata de un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la mejora de la implicación y el sentimiento de pertenencia de nuestros profesores es uno de los más importantes retos que se plantea nuestro sistema educativo. Entender qué factores influyen y configuran el sentimiento de pertenencia del profesorado e implementar políticas y programas que lo faciliten resultaran fundamentales.

El desarrollo organizacional de las diferentes tipologías de centros educativos está relacionado con la implicación de sus estudiantes (Ros, 2009; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Las cooperativas de trabajo asociado son cooperativas cuya principal característica es que la propiedad del centro recae en su profesorado. Por tanto creemos que el sentimiento de pertenencia sería más elevado que en el resto de centros educativos con características organizacionales diferenciadas. No es objeto de este artículo realizar esta comparación con los otros centros, pero sí el determinar cuáles son las características del sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado.

El sentimiento de pertenencia o «sense of belonging» es un término utilizado en la investigación norteamericana y europea sobre educación. En todos los países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes; desarrollar el sentimiento de pertenencia de los alumnos y profesores con los centros sería el mejor antídoto. En el ámbito anglosajón se ha estudiado bastante el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, pero apenas ha sido tratado el del profesorado. En el Estado y en nuestro entorno no han sido trabajadas estas temáticas. La pertenencia a una comunidad escolar incluye sentirse parte de un grupo. La pertenencia a las comunidades, y en especial las comunidades escolares, es un área de investigación que está comenzando a ser estudiada en la educación, la psicología y la sociología. Los investigadores sobre la pertenencia siempre han defendido los beneficios de tener un sentido de pertenencia a la propia comunidad y los posibles efectos negativos de no sentirlo (Baumeister y Leary, 1995; Clegg, 2006; Hagerty, Williams y Oe, 2002; Ma, 2003).

Goodenow (1993) creará el cuestionario PSSM o «Psychological Sense of School Membership scale» para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes (componente emocional de la implicación). No se han encontrado estudios ni tesis en castellano que lo utilicen, ni su adaptación a nuestro ámbito educativo. Tampoco se ha encontrado ninguna versión para el profesorado. Por lo tanto, este trabajo utilizará como instrumento fundamental dicho cuestionario.

Este estudio trata de dar una primera respuesta al problema planteado y a la interpretación que puede hacerse de la proliferación de estudios e instituciones que centran sólo su atención en la medición de los resultados escolares académicos. Medir el nivel de sentimiento de pertenencia de nuestros profesores, se nos



antoja fundamental. Los datos obtenidos en esta y en futuras investigaciones abrirán nuevas líneas de trabajo en este campo todavía no abordado y permitiría la elaboración de programas de mejora en los centros, mucho más allá del ámbito meramente curricular.

La definición de pertenencia que nos da la real academia de la lengua española es la de «integración en un conjunto» y la definición de pertenecer como «formar parte de algo». El sentimiento de pertenencia o afiliación psicológica es el grado en que las personas se sienten personalmente aceptadas y respetadas (Anderman y Freeman, 2004). La participación de los profesores, el esfuerzo académico o laboral y el éxito o el fracaso posterior están influenciados no sólo por las diferencias individuales en habilidades, capacidades y predisposiciones, sino también por muchos factores situacionales y contextuales.

Entre los primeros estudios que tratan específicamente la pertenencia escolar, destaca el modelo de participación e identificación de Finn (1989). Este autor definirá el «student engagement» o el compromiso del alumnado con el centro escolar, que estará compuesto por un componente conductual (la participación en el centro) y otro emocional o psicológico (la identificación con el centro). Definió la pertenencia a la escuela como un sentimiento interno, aquel en el cual uno es importante para la escuela y sirve para ser miembro de la comunidad escolar. Explica que la pertenencia está representada por el sentimiento de ser aceptado y respetado en la escuela, tener un sentido de inclusión en la escuela, sentirse orgulloso de formar parte de la escuela, y usar la escuela para definirse uno mismo.

En 1989 se creó además el modelo teórico sobre «school membership» o pertenencia escolar de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández. En donde se estableció una correlación entre pertenencia escolar y aspiraciones académicas. Basándose en Wehlage y en Finn, Goodenow (1993) creará su modelo y desarrollará un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, el PSSM, o «psychological Sense of School Membership scale». De los 42 ítems iniciales se pasó a una batería de 28, que reflejaba el «school membership scale»; tras administrarlo se procedió a comprobar su consistencia interna y eliminar la baja variabilidad, con lo que se consiguió llegar al cuestionario definitivo de 18 ítems. El cuestionario tiene gran coherencia interna con alphas que van de .71 a .88. La escala de Goodenow se ha aplicado a diversas muestras de estudiantes de primaria y secundaria (estudiantes de diferentes clases sociales...), de diferentes culturas (blancos, afroamericanos, latinos, israelís, chinos, refugiados somalíes...).

El primer modelo del cuestionario PSSM (Goodenow, 1993) será el unidimensional, el sentimiento psicológico de pertenencia (18 ítems). Tras este modelo llegó el Modelo Tridimensional del cuestionario PSSM (Hagborg, 1998): pertenencia (11 ítems pertenecerían a esta dimensión, sólo con estos creó el PSSM abreviado, que daba alta consistencia interna); aceptación (4 ítems); y rechazo (3 ítems). Menos difundido es el modelo bidimensional (Cheung, 2004): sentimiento de pertenencia (13 ítems) y sentimiento de rechazo (los 5 ítems negativos). En los últimos años toma fuerza el modelo tridimensional (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; You, Ritchey, Furlong, Shochet, Boman, 2011): relaciones de cuidado (6 ítems), aceptación (7 ítems), y rechazo (5 ítems). Este modelo ajusta bastante bien: $\chi^2 = 58.78$, $df = 1$,



$p < .05$; CFI = .96; TLI = .97; y RMSEA = .06. En este trabajo que presentamos se utilizará esta última estructura tridimensional.

Tras realizar una revisión de fuentes se observa que el PSSM versión estudiantil correlaciona positivamente con: el éxito escolar (Goodenow, 1993; McMahon, Parnes, Keys y Viola, 2008); expectativas para otros resultados positivos (Kia-Keating y Ellis, 2007; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic, y Perilla, 2004); menores niveles de depresión (Shochet, 2006); y menores niveles de ansiedad (McMahon *et al.*, 2008). Correlaciona negativamente con: la depresión (usando el inventario de depresión infantil; $r = -.67$ to $-.74$) y valores del Strength and Difficulties Questionnaire ($r = -.60$ to $-.68$) según Shochet, Dadds, Ham, Montague (2006). Además se acepta que hay relaciones entre altas puntuaciones en el PSSM: mejor asistencia escolar (Sánchez, Colón, y Esparza, 2005); competencia académica y autoeficacia (Ibañez *et al.*, 2004; Gutman y Midgely, 2000); y logro general en las materias de grado (Booker, 2007; Gutman y Midgely, 2000).

El informe PISA en el año 2000 también se preocupó por el sentimiento de pertenencia, relacionándolo claramente con un mayor rendimiento académico (Willms, 2003). Finalmente, existen amplias evidencias de investigación acerca de que el sentido de pertenencia a la escuela es esencial para el éxito de la educación pública (Scherer, 1998). Los estudios de Demanette y Van Houtte (2012) mostraron que, mientras más alto es el apoyo del maestro y de la escuela a la que pertenece el alumno, menor es su mala conducta en la escuela. Los estudios han demostrado que los sentimientos de pertenencia escolar (Dornbusch, Erickson, Laird, y Wong, 2001) y sentimiento de pertenencia del profesor (Freidenfelt, Eklund, Vafors y Klinteberg, 2011) se asocian con menores tasas de conducta disruptivas.

Los individuos tienen necesidades psicológicas, y la satisfacción de estas necesidades afecta a su percepción y su comportamiento. La preocupación aquí es cómo la escuela, como organización social, hace frente a lo que se define como una necesidad psicológica básica, la necesidad de experimentar pertenencia. Los resultados obtenidos por Osterman (2000) sugieren que la aceptación experimentada por los estudiantes influiría en las múltiples dimensiones de su comportamiento. Por lo tanto, las escuelas tendrían que adoptar prácticas organizativas que permitan al alumnado y profesorado la experiencia de pertenecer a una comunidad que les apoye. La tipología de los centros influirá en su desarrollo organizacional y, por ende, en la implicación de sus estudiantes y docentes (Ros, 2009; Ma, 2010).

LAS COOPERATIVAS DE TRABAJO ASOCIADO

Respecto a las cooperativas de trabajo asociado, mencionemos que los antecedentes del cooperativismo son muy antiguos, pero el cooperativismo como sistema socio-económico surge en la fase final del primer tercio del siglo XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial en la segunda mitad del siglo XIX (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002).

En el País Vasco surgieron las primeras experiencias estatales respecto a la introducción del cooperativismo en el mundo de la enseñanza. Arizmendiarieta



en Mondragón establece en 1956 el grupo cooperativo (Ulgor), naciendo la escuela cooperativa vasca ligada al binomio estudio-trabajo. Pero en nuestro país el cooperativismo aplicado a la educación formal tiene su origen en la década de los sesenta, lo que representa un movimiento relativamente joven en nuestro panorama educativo (Castaño, 1985). En Cataluña la primera cooperativa de enseñanza será la escuela Vilarnau en San Sadurn de Noia (1966).

Las cooperativas de enseñanza, según Moreno (2000), tienen su origen en tres causas y momentos: a) Los años 60-70, los promotores de estas CE son padres, motivados por su insatisfacción con la escuela estatal existente o con las escuelas religiosas. Esto coincide con un desarrollo económico en el país que impulsa a que las capas medias de las zonas más desarrolladas económicamente quieran para sus hijos una educación de superior calidad a la que ofrece el Estado y con raíces nacionalistas; b) A mediados de los 70, trae la creación de CE, bajo la fórmula de Trabajo Asociado, donde los socios son los trabajadores del centro. La causa de este momento está en la crisis del sector de la enseñanza privada, motivada por una recesión económica, algunos empresarios de la enseñanza privada optan por cerrar sus centros. Coincide con una gran demanda de puestos escolares, por lo que la administración no autoriza el cierre. Ante esta situación los trabajadores del centro, docentes y no docentes, se hacen cargo del mismo bajo la fórmula cooperativa. El motivo mayoritario es evitar perder el puesto de trabajo; c) A partir de los años 80, fruto del elevado desempleo que sufre el sector de la enseñanza. Ante esta situación grupos de 7 a 15 profesores deciden asociarse bajo la fórmula cooperativa de enseñanza de trabajo asociado.

Las cooperativas de padres y mixtas se desarrollan casi exclusivamente en el País Vasco y Cataluña, donde existe un mayor tejido social cooperativo, y lo hacen, sobre todo, en la década de los 70. Las cooperativas de profesores se desarrollan por todo el país, sobre todo a partir de los años 80 en el resto del estado, especialmente en la comunidad de Andalucía. El modelo de cooperativa mixta o integral va a predominar en País Vasco frente a la tendencia de la cooperativa de Trabajo Asociado (profesores) que se va a imponer en la mayoría del territorio nacional, cubriendo entre el 90 y el 95% del espectro total del sector. La mayoría de las cooperativas de padres son centros de nueva creación y, por el contrario, la mayoría de las cooperativas de profesores son centros transformados por crisis. Las cooperativas de enseñanza irrumpen como una «tercera vía» o tercera opción frente al modelo público y al privado en sentido estricto y aumentará considerablemente por el retiro de los religiosos encargados de numerosos centros concertados.

Los objetivos de este trabajo serían en primer lugar el de identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Un segundo objetivo consistiría en identificar la implicación de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado en función de sus características socio-personales. Un último objetivo relacionará las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales.



MÉTODO

La estrategia metodológica seguida es la investigación no experimental, también conocida como investigación ex post facto (Kerlinger, 1983), por medio de cuestionarios. El diseño del estudio aplica un cuestionario específico sobre el sentimiento de pertenencia de los profesores, el PSSM de Goodenow (1993). Posteriormente se realizó un tratamiento estadístico y cuantitativo de los datos. El investigador se encargó del estudio de campo. La intervención en el centro ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio y devolución de los resultados. La aplicación del cuestionario corrió del investigador con la ayuda de los profesores del propio centro.

PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 36 de los 75 profesores de la única cooperativa de este tipo en la provincia de Álava; son menores de cuarenta años la mitad de ellos y la otra supera esa edad, once son hombres y veinticinco mujeres divididos en diferentes niveles educativos: diez en infantil, ocho en primaria y dieciocho en secundaria (ESO y bachillerato). Son tutores veinticuatro de ellos y doce no lo son, hay dieciséis diplomados frente a veinte licenciados. La gran mayoría (veinticuatro profesores) lleva más de diez años en el colegio, y hay 31 profesores fijos y cinco sustitutos. Siete profesores han trabajado en más de dos colegios, cuatro en dos más, catorce en otro colegio y once de ellos no han trabajado nunca en otros colegios. Ocho profesores tienen a sus hijos en el centro y diez de ellos desempeñan cargos directivos.

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO DE LA COOPERATIVA DE PROFESORES

		PARTICIPANTES			N TOTAL
		N	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO	
Etapa	Infantil	10	27.8	28.8	36
	Primaria	8	22.2	50	
	Secundaria	18	50	100	
Sexo	Hombre	11	30.6	30.6	36
	Mujer	25	69.4	100	
Edad	- de 40 años	18	50	50	36
	+ de 40 años	18	50	100	
Tutor	Sí	24	66.7	66.7	36
	No	12	33.3	100	

continúa

Titulación	Diplomado	16	44.4	44.4	36
	Licenciado	20	55.6	100	
Años en el centro	+ 10 años	24	66.7	66.7	36
	- 10 años	12	33.3	100	
Otros colegios	Sí	25	30.6	30.6	36
	No	11	69.4	100	
Situación laboral	Fijos	31	86.1	86.1	36
	Sustitutos	5	13.9	100	
Familiares en el centro	Sí	8	22.2	22.2	36
	No	28	77.8	100	
Cargo directivo	Sí	10	27.8	27.8	36
	No	26	72.2	100	
Idioma	Castellano	10	27.8	27.8	36
	Euskera	13	36.1	63.9	
	Inglés	12	33.3	100	

Las aulas en las que imparten clase son de tamaño parecido, así como el número de alumnos que atienden. Los niveles escogidos para la composición de la muestra de profesores del centro han sido los de Infantil (10 profesores), Primaria (8 profesores) y Secundaria (18 profesores). La elección de los niveles de infantil, primaria y secundaria se debe a que se quería una muestra representativa del itinerario curricular de los profesores de todo el centro. Se ha decidido pasar los cuestionarios a la mitad del profesorado del colegio para que la muestra fuera representativa. Se ha de tener en cuenta que se trata del único centro de estas características en la provincia de Álava y que en todo el País Vasco sólo existen 3 centros educativos con este tipo de titularidad.

Por lo tanto se ha seleccionado una población significativa y representativa del profesorado de la cooperativa de trabajo asociado (36 profesores de un total de 70, la mitad del claustro). Si la población es finita, es decir, conocemos el total de la población, y deseamos saber cuántos del total tendremos que estudiar, la respuesta sería:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde: n es el tamaño de la muestra; N = Total de la población; $Z_{\alpha}^2 = 1.962$ (si la seguridad es del 95%), p = representa la proporción poblacional que cumple la propiedad que se estudia. Habitualmente es desconocida, por lo que se suele acotar con el valor .5, que es el que nos daría un mayor valor del tamaño de la



muestra (en este caso $5\% = .05$); $q = 1 - p$ (en este caso $1 - .05 = .95$) Esto es el nivel de confianza o seguridad; y d representa la precisión de la proporción que se estima (indica el intervalo en el que puede variar la proporción para el grado de confianza seleccionado) = (en este caso deseamos un 5%). Sustituyendo en fórmula para una población de 70 profesores, obtenemos que el tamaño muestral mínimo exigido es de $n = 36$, es decir, necesitamos una muestra aceptante superior a 36 individuos, que es la que se ha elegido al azar entre el total del claustro (la mitad de secundaria y la otra mitad de infantil y primaria) para realizar este trabajo.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para medir el *sentimiento de pertenencia del profesor*, se ha traducido por el investigador el cuestionario PSSM (Psychological sense of school membership scale) de Goodenow (1993). En este caso el instrumento es una adaptación del ámbito anglosajón y, por lo tanto, los ítems son traducciones de los originales, por lo que se han seguido en parte las recomendaciones existentes sobre este proceso de traducción (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, y Haranburu, 2007), sin olvidar la necesaria equivalencia conceptual entre los ítems originales y traducidos.

El cuestionario se compone de 18 ítems (de los cuales cinco están en negativo) en una escala de tipo *Likert* con valores comprendidos entre el uno y el cuatro (uno muy poco de acuerdo, dos poco de acuerdo, tres de acuerdo y cuatro muy de acuerdo). En el test los individuos pueden sacar un resultado que va desde 18 a 72, lo que posibilitará clasificarlos en diferentes categorías y elaborar el «índice del sentimiento de pertenencia». El cuestionario PSSM, según Furlong *et al.* (2011), está compuesto por tres dimensiones: relaciones de cuidado (seis ítems), aceptación personal (siete ítems) y rechazo (cinco ítems). El resultado del coeficiente alfa cronbach del total del cuestionario PSSM de profesores (18 ítems), es de $\alpha = .867$, muy próximo al valor 1 y por lo tanto indica gran consistencia de esta escala. El valor de la dimensión rechazo es de $\alpha = .603$, el de la dimensión aceptación de $\alpha = .752$ y el de la dimensión relaciones de cuidado es de $\alpha = .730$. Se ha utilizado el cuestionario original del PSSM del estudiante en 41 investigaciones a nivel internacional, citado en 231 artículos y en varias tesis, validándose sus resultados con grupos muy variados y alphas que van de .77 a .88.

Se ha realizado un análisis factorial con una matriz de componentes rotados. El método de extracción ha sido el del análisis de componentes principales y se ha utilizado una normalización varimax con Kaiser. Los resultados agrupan los ítems en las tres dimensiones previamente mencionadas y tan sólo el ítem 9 da problemas al asociarse con la dimensión relaciones de cuidado en vez de hacerlo con la de rechazo.



TABLA 2. ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS ÍTEMS DEL PSSM

	COMPONENTE		
	1	2	3
G1	.305		
G2		.479	
G3			.467
G4		.379	
G5		.621	
G6			.708
G7	.818		
G8	.801		
G9	.667		
G10		.506	
G11	.383		
G12			.779
G13		.437	
G14	.708		
G15		.687	
G16			.605
G17	.720		
G18		.779	

También se utilizaron unos nueve ítems para recoger las variables socio-personales. Los tipos de variables utilizadas en el estudio son variables cualitativas nominales dicotómicas (variables referentes al edad, sexo, tutoría, formación, otros familiares en el centro, cargo directivo, años en el centro, otros centros, situación laboral). Hay una variable cuantitativas ordinales (categorías con graduación de más a menos siguiendo una escala), la etapa educativa.

PROCEDIMIENTO

Tras la aplicación del cuestionario, se ha procedido al *análisis estadístico* del mismo. Para ello hemos utilizado el paquete estadístico *SPSS15*. Hemos realizado en primer lugar un análisis de la fiabilidad del cuestionario aplicando el índice de consistencia interna o *coeficiente de cronbach*, seguido de un análisis exploratorio del mismo, realizándose un *análisis descriptivo univariado*, extrayéndose las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las variables, para posteriormente extraer la media y la desviación típica. Por último, se ha realizado un *análisis descriptivo bivariado*



de comparación de medias. El objetivo es observar si la puntuación media obtenida en los índices anteriormente calculados (variables dependientes cuantitativas) varía en función de una serie de variables independientes de tipo cualitativo: sexo, edad, formación, cargos directivos, hijos o familiares en el centro... Antes de la aplicación de la prueba se ha comprobado si la variable dependiente se distribuye de forma normal en cada una de las categorías de la variable independiente, utilizando el test de normalidad Kolmogorov-Smirnov (si la significatividad es inferior a .05, se rechaza la normalidad de la distribución). En este caso las distribuciones no eran normales y la muestra escogida en cada grupo es <30 , por lo que se deben aplicar pruebas no paramétricas; las pruebas utilizadas han sido la H de Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney. Posteriormente se ha comprobado si la significatividad de la H de Kruskal-Wallis y de la U de Mann-Whitney es inferior a .05, a partir de la cual se puede afirmar con un 95% de confianza que las medias de la variable dependiente son diferentes en cada una de las categorías de la variable independiente, extrapolando los resultados de la muestra al conjunto de la población. Junto con las pruebas de significatividad estadística, se adjuntan los estadísticos descriptivos de las variables dependientes en los grupos de las independientes (media y desviación típica).

RESULTADOS

36 profesores respondieron al cuestionario de un total de 36, por lo tanto no existen casos que se consideren perdidos. El resultado global del cuestionario arroja una media total de (3.41) sobre 4, con una desviación típica de .318. A continuación presentamos los resultados totales obtenidos en referencia a los diferentes ítems del cuestionario realizado por los profesores.

Los resultados relacionados con el primer objetivo de la investigación indican que el 54.3 % del profesorado está muy de acuerdo con que siente que es parte de la cooperativa de trabajo asociado, un 42.9 % está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo. El 31.3 % está muy de acuerdo con que el equipo directivo o sus compañeros les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo, dos profesores (el 6.3%) en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). Sólo tres profesores (el 9.4 %) están muy de acuerdo con que los alumnos les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo y el 31.3% en desacuerdo. El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%).



TABLA 3. VALORES DEL PSSM DEL PROFESORADO							
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT
PSSM1	0.0	2.9	42.9	54.3	36	3.51	.562
PSSM2	3.1	6.3	59.4	31.3	36	3.18	.692
PSSM3	0.0	11.8	26.5	61.8	36	3.50	.707
PSSM4	0.0	0.0	54.3	45.7	36	3.45	.505
PSSM5	5.6	13.9	66.7	5.6	36	2.88	.708
PSSM6	0.0	8.3	25.0	66.7	36	3.58	.649
PSSM7	0.0	0.0	33.3	66.7	36	3.66	.478
PSSM8	0.0	0.0	22.2	77.8	36	3.77	.421
PSSM9	0.0	5.6	25.0	69.4	36	3.63	.592
PSSM10	0.0	27.8	50.0	22.2	36	2.94	.714
PSSM11	0.0	2.9	50.0	47.1	36	3.44	.560
PSSM12	2.8	8.3	50.0	38.9	36	3.25	.731
PSSM13	0.0	5.7	51.4	42.9	36	3.37	.598
PSSM14	0.0	0.0	38.9	61.1	36	3.61	.494
PSSM15	0.0	2.8	61.1	36.1	36	3.33	.534
PSSM16	0.0	5.6	25.0	69.4	36	3.63	.592
PSSM17	0.0	2.8	33.3	63.9	36	3.61	.549
PSSM18	0.0	2.8	80.6	16.7	36	3.13	.424
Relaciones de cuidado					36	3.49	.395
Aceptación					36	3.31	.344
Rechazo					36	3.48	.420
PSSM					36	3.41	.318

Cuatro profesores (el 11.8%) están de acuerdo en que es muy duro para gente como ellos ser aceptados en el colegio, el 26.5% están en desacuerdo y el 61.8% muy en desacuerdo con dicha afirmación. El 45.7 % están muy de acuerdo con que sienten que los otros compañeros les toman en serio y un 54.3 % están de acuerdo. No existen comentarios que manifiesten desacuerdo. El 13.9 % está muy de acuerdo con que los otros profesores están interesados en ellos, un 66.7% está de acuerdo, un 13.9 en desacuerdo y dos profesores (el 5.6%) muy en desacuerdo. Tres profesores (el 8.3%) están de acuerdo con que a veces sienten que no pertenecen al centro, el 25 % está en desacuerdo con dicha afirmación y el 66.7% muy en desacuerdo. El 66.7% está muy de acuerdo con que hay al menos un compañero o un miembro del equipo directivo con el que puede hablar si tienen un problema y un 33.3% están de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo al respecto.



El 77.8% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y sus compañeros son amables con ellos y un 22.2% está de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo. Dos profesores (el 5.6%) están de acuerdo con que el equipo directivo y el resto de profesores no tienen interés en personas como ellos, el 25% en desacuerdo y un 69.4% está muy en desacuerdo con dicha afirmación. El 22.2% está muy de acuerdo con que participan en un montón de actividades, el 50% está de acuerdo y un 27.8% en desacuerdo. El 47.1% está muy de acuerdo con que son tratados con mucho respeto por los otros profesores, un 50% está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) en desacuerdo. Sólo un profesor (el 2.8%) está muy de acuerdo con que se siente muy diferente al resto del profesorado, tres profesores (el 8,3%,) está de acuerdo, un 50% en desacuerdo y el 38.9% muy en desacuerdo. El 42.9% está muy de acuerdo con que puedan ser ellos mismos en el centro, el 51.4% está de acuerdo y dos profesores (el 5.7%) están en desacuerdo. El 61.1% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo les respeta y un 38.9% está de acuerdo. Nadie está en desacuerdo con dicha afirmación. El 52.8% está muy de acuerdo con que creen que los alumnos y alumnas les respetan, un 44.4% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo.

El 40% está muy de acuerdo con que creen que las familias les respetan, un 57.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo con dicha afirmación. El 36.1% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y el resto de sus compañeros saben que pueden hacer un buen trabajo, un 61.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo. Dos profesores (el 5.6%) está muy de acuerdo con que desearían estar en un colegio diferente, un 33.3% está en desacuerdo y el 69.4% está muy en desacuerdo. El 63.9% está muy de acuerdo con que están muy orgullosos de pertenecer al colegio, un 33.3% está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.8%) en desacuerdo. El 16.7% está muy de acuerdo con que a los otros profesores les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo. El 16.7% está muy de acuerdo con que a los otros profesores, alumnos y familias les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo (tabla 2).

Respecto al «índice de pertenencia» que se puede obtener con los valores medios del PSSM de cada profesor, se han obtenido los cuartiles con lo que se puede calificar a cada profesor dentro de cuatro grupos (tabla 3), que serían los siguientes: menos de 3.13 (sentimiento de pertenencia bajo); de 3.14 a 3.44 (sentimiento de pertenencia moderado); de 3.45 a 3.66 (sentimiento de pertenencia alto); y más de 3.66 (sentimiento de pertenencia muy alto).

TABLA 4. RANGOS DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
Bajo	1	1	7	9
Moderado	3	1	5	9
Alto	3	2	3	8
Muy alto	3	4	3	10
<i>Total</i>	10	8	18	36

El mayor número de profesores con un nivel bajo de pertenencia trabajan en secundaria (un total de siete), por el contrario los que tienen más pertenencia están en primaria (cuatro profesores). Sólo un profesor de primaria y otro de educación infantil tienen un sentimiento de pertenencia bajo. Dos tercios del profesorado de secundaria tienen un sentimiento de pertenencia bajo o moderado.

Se ha realizado un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias (tabla 5). Comparando las variables dependientes cuantitativas en función de las variables independientes de tipo cualitativo dicotómicas: número de centro, tipo de centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico.

TABLA 5. COMPARACIÓN DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

	INFANTIL			PRIMARIA			SECUNDARIA			H
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
PSSM1	10	3.50	.707	8	3.62	.517	18	3.47	.499	.497
PSSM2	10	3.21	.628	8	3.37	.517	18	3.08	.726	.740
PSSM3	10	3.40	.699	8	3.87	.353	18	3.38	.758	3.041
PSSM4	10	3.60	.516	8	3.62	.517	18	3.30	.457	3.450
PSSM5	10	2.70	.948	8	3.25	.462	18	2.83	.618	2.843
PSSM6	10	3.70	.674	8	3.50	.755	18	3.55	.615	.802
PSSM7	10	3.90	.316	8	3.87	.353	18	3.44	.511	7.709*
PSSM8	10	3.80	.421	8	3.87	.353	18	3.72	.460	.766
PSSM9	10	3.90	.316	8	3.87	.353	18	3.38	.697	6.520*
PSSM10	10	3.00	.666	8	3.37	.517	18	2.72	.751	4.814
PSSM11	10	3.74	.429	8	3.37	.517	18	3.30	.571	4.608
PSSM12	10	3.50	.527	8	3.00	1.069	18	3.22	.646	1.442
PSSM13	10	3.40	.516	8	3.75	.462	18	3.18	.618	4.991
PSSM14	10	3.70	.483	8	3.87	.353	18	3.44	.511	4.648
PSSM15	10	3.30	.483	8	3.62	.517	18	3.22	.548	3.199
PSSM16	10	3.60	.516	8	3.62	.744	18	3.66	.594	.325
PSSM17	10	3.80	.421	8	3.62	.744	18	3.50	.514	2.499
PSSM18	10	3.10	.316	8	3.25	.462	18	3.11	.471	.702
Relaciones de cuidado	10	3.58	.306	8	3.68	.314	18	3.34	.431	2.682
Aceptación	10	3.34	.251	8	3.55	.309	18	3.19	.358	3.523*
Rechazo	10	3.58	.454	8	3.47	.523	18	3.42	.361	.633
PSSM	10	3.49	.270	8	3.57	.301	18	3.30	.324	5.089

* p < .05

Es en primaria donde se registran los mayores valores del sentimiento de pertenencia, seguido por los profesores de la etapa infantil y baja mucho en secun-



daria. Diferencias significativas especialmente en cuanto a la aceptación ($H_{(36)} = 3.523^*$). Las mayores diferencias significativas se dan en el ítem 7 (Hay al menos un profesor o alguien en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema) con moderada significatividad ($H_{(36)} = 4.724^*$), seguido del ítem 9 (El resto de profesores aquí no tiene interés en personas como yo) también con significatividad moderada ($H_{(36)} = 3.698^*$). Para analizar con el SPSS qué categorías difieren entre sí, se utiliza la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, acompañadas de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (probabilidad de cometer errores de tipo I). Esta corrección consiste en utilizar un nivel de significación igual a .05 dividido por el número de comparaciones de pares que se desea realizar. Con tres niveles educativos hay que hacer tres comparaciones por pares (1-2, 1-3 y 2-3). Por lo tanto, la aplicación de la corrección de Bonferroni llevará a tomar decisiones con un nivel de significación de $.05/3 = .017$. En nuestro caso difieren significativamente en el ítem 7 los niveles de infantil y primaria con el nivel de secundaria. Respecto al ítem 9 la mayor diferencia se dará entre el nivel de infantil y la secundaria.

En relación al segundo objetivo de la investigación, mencionemos que la mayor diferencia en función de las variables socio-personales en lo referente a la pertenencia (ver la tabla 5) se da entre diplomados y licenciados, siendo esta significativa ($Z = 2.727$, $p < .05$). Las diferencias más significantes se dan concretamente en que hay al menos un profesor o alguien en la escuela con quien pueden hablar si tienen un problema, las personas en esta escuela son amables con ellos, el resto de profesores tienen más interés en personas como ellos, participan en más actividades en la escuela, son tratados con más respeto por los otros profesores y el equipo directivo les respeta en mayor medida que a los diplomados. En el resto de variables socio-personales no se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 6. COMPARACIÓN DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN VARIABLES SOCIOPERSONALES

		PSSM			
		N	M	DT	Z
Género	Profesores	11	3.52	.353	1.462
	Profesoras	25	3.37	.297	
Edad	Menos de 40	18	3.42	.362	.222
	Más de 40	18	3.41	.277	
Tutoría	Tutores	24	3.42	.336	.101
	No tutores	12	3.41	.293	
Carrera académica	Diplomados	16	3.57	.248	2.727*
	Licenciados	20	3.29	.318	
Cargos directivos	Sí	10	3.44	.424	.354
	No	26	3.40	.276	

continúa

Trabajo previo en otros centros	Sí	11	3.38	.267	-.466
	No	25	3.43	.342	
Años en el colegio	Más de 10	24	3.39	.287	-.891
	Menos de 10	12	3.47	.381	
Otros familiares en el centro	Sí	18	3.42	.362	.496
	No	18	3.41	.277	
Situación laboral	Fijo	31	3.40	.332	-.664
	Eventual	5	3.51	.211	

El último objetivo relacionará las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales. Como podemos comprobar en la tabla 7, existen correlaciones significativas moderadas entre la aceptación y las relaciones de cuidado ($r = .638^{**}$); es también moderada pero menos significativa la relación entre aceptación y rechazo ($r = .411^*$).

TABLA 7. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL PSSM DEL PROFESORADO

	RELACIONES DE CUIDADO	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Relaciones de cuidado	1		
Aceptación	.638**	1	
Rechazo	.308	.411*	1

** p < .01; * p < .05

Destacamos en la tabla 8 las relaciones con significatividad moderada entre la formación del profesorado con el PSSM del profesorado ($r = .443^{**}$), y en concreto con la dimensión aceptación ($r = .458^{**}$) y con menor significatividad con las relaciones de cuidado ($r = .423^*$).

TABLA 8. CORRELACIONES ENTRE EL PSSM DEL PROFESORADO Y SUS DIMENSIONES Y LOS FACTORES ANALIZADOS

	RELACIONES DE CUIDADO	ACEPTACIÓN	RECHAZO	PSSM
Etapas	-.312	-.277	-.180	-.281
Sexo	-.216	-.189	-.157	-.218
Edad	-.068	-.018	.011	-.014
Tutor	.167	-.152	-.168	-.005
Formación	-.423*	-.458**	-.230	-.443**

continúa



Directivo	-.168	-.167	.152	-.056
Otros centros	.024	.038	.245	.117
Años en el centro	.029	.182	.031	.068
Situación laboral	.027	.043	.246	.120
Familiares	.226	-.072	-.188	.115

**p<.01

DISCUSIÓN

A continuación se presenta un breve resumen de los principales resultados obtenidos, en relación a los objetivos planteados en la investigación.

Los objetivos de este trabajo serían en primer lugar identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Los resultados destacan la buena relación entre los docentes y el equipo directivo. Lo que refuerza la idea mencionada por Mulford, Silins y Leithwood (2004) sobre la importancia del trabajo de los profesores y su implicación en el desarrollo del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes. Es muy destacable el dato de que el trabajo de los docentes y la relación con estos están muy relacionados con la implicación general (Ros, 2009; Ros *et al.*, 2012). La literatura científica ya consideraba que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992; Navarro, 2009).

Los resultados indican que el equipo directivo y el profesorado están muy implicados entre ellos; el equipo directivo y sus compañeros son amables con ellos, el equipo directivo y el resto de profesores tienen interés en personas como ellos, y hay al menos un compañero o un miembro del equipo directivo con el que pueden hablar si tienen un problema. Esto es lógico teniendo en cuenta el tipo de centro del que se trata y al corresponder la titularidad al profesorado, lo cual se refleja a su vez en el estilo de liderazgo distribuido presente en el centro (Torrecilla, 2006).

La pertenencia de los docentes al centro es muy elevada, la gran mayoría está muy de acuerdo con que no desearían estar en otro colegio y también están muy orgullosos de pertenecer al colegio. Esto estaría indicando que se sienten partícipes de la gestión del centro, tal y como antes se ha comentado. Como aspecto negativo, los docentes perciben que las familias apenas les felicitan cuando hacen una buena labor y los profesores reconocen también que no participan lo suficiente en actividades organizadas en el centro. Aspectos estos, la participación familiar y de los docentes en el centro, que sin duda deben ser reforzados desde el equipo directivo.

El sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa disminuye en la medida en la que avanza el curso escolar. Estos resultados están de acuerdo con las investigaciones previas sobre implicación y pertenencia escolar (Goednow, 1993; Ros, 2009). Es en primaria e infantil en donde se dan mayores valores del PSSM, destacando que en estos niveles si tienen un problema se sienten más



arropados, y que también creen que la directiva y los compañeros les apoyan en mayor medida.

El segundo objetivo de la investigación trata de identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado en función de sus características socio-personales. Destacar la mayor implicación de los diplomados que la de los licenciados, lo que indicaría una mayor sensibilización respecto a la implicación con los centros educativos en la formación de estos profesionales. Los resultados también indican que el sentimiento de pertenencia es mayor en los hombres; en los eventuales; en los que tienen familiares en el centro; los que llevan menos de 10 años en el colegio; entre los que no han estado en otros centros; los que tienen cargos directivos; los menores de 40 años y finalmente en los que son tutores.

El último objetivo relaciona las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales. Tras el análisis de los resultados se observan lógicamente correlaciones significativas entre las dimensiones aceptación y las relaciones de cuidado siendo menos significativa la relación entre aceptación y rechazo. También son significativas las relaciones entre la formación del profesorado con el PSSM del profesorado, en concreto con la dimensión aceptación y en menor medida con las relaciones de cuidado. Se ha de tener en cuenta que los ítems de la dimensión rechazo están en negativo, por lo tanto debe entenderse esta dimensión como ausencia de rechazo, por lo que se justifica que se relacione positivamente con las otras dos dimensiones.

Entre las principales contribuciones de la investigación al cuerpo teórico del que se parte, destacar la propia creación de una versión del PSSM para medir el sentimiento de pertenencia de los docentes. No existían instrumentos a nivel internacional que midan la pertenencia del profesorado a sus centros. Hay que destacar también que no existían estudios que analizaran la implicación de los docentes en las cooperativas de trabajo asociado de profesores. Se trata de una temática relevante en el ámbito educativo, junto al sentimiento de pertenencia del alumnado, en la calidad de la enseñanza. A pesar de ser una variable de importancia reconocida, el volumen de investigación que se ha generado hasta la fecha no está acorde a dicha importancia, siendo esta la principal fortaleza de este trabajo.

Si es cierto que la pertenencia del profesor al centro educativo afecta a su participación y a la calidad del aprendizaje y al rendimiento académico del alumnado, deberíamos establecer tener en cuenta la tipología de centros más desfavorecidas e impulsar programas que fomenten la participación e identificación con el centro, teniendo en cuenta las variables organizativas y factores del entorno que lo favorezcan. También sería fundamental motivar y formar al profesorado con el fin de incrementar la identificación de su alumnado con el centro e impulsar su participación, a la par que incentivar la implicación del profesorado con sus centros educativos.

Es importante destacar que con este trabajo se abren nuevas líneas de investigación para futuras acciones:

1. Analizar la pertenencia del profesorado en otra tipología de centros (concertados, públicos...) y en otros niveles educativos (comunidad universitaria).



2. Profundizar en la relación entre el desarrollo organizacional de los centros y el sentimiento de pertenencia del profesorado.
3. Analizar la pertenencia del profesorado en centros con grupos minoritarios, inmigrantes...
4. Estudiar la relación del sentimiento de pertenencia del profesorado con los resultados académicos de los escolares.
5. Realizar programas que favorezcan la pertenencia del profesorado y evaluarlos.

Son, pues, varias las conclusiones que por ahora aporta este estudio, a la vez que abre las puertas a variados interrogantes que trataremos de resolver en siguientes investigaciones.

Fechas de recepción: noviembre de 2012; fecha de aprobación: julio de 2013.

REFERENCIAS

- ANDERMAN, L. y FREEMAN, T. (2004). Students' sense of belonging in school. En: P. Pintrich y M. Maehr (eds.), *Advances in Motivation and Achievement. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*, 13, 27-64. Oxford: Elsevier.
- APPLETON, J., CHRISTENSON, S. y FURLONG, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- BALLUERKA, N., GOROSTIAGA, A., ALONSO-ARBIOL, I. y HARANBURU, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- BAUMEISTER, R. y LEARY, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497- 529.
- BOOKER, K. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39, 301-317.
- BRANDT, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona. España
- CASTAÑO, J. (1985) *La cooperativa de enseñanza*. Barcelona: CEAC.
- CHEUNG, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asian Pacific Education Review*, 5, 34-38.
- CLEGG, J. (2006). A phenomenological investigation of the experience of not belonging. *Journal of Phenomenological Psychology*, 37(1), 54-83.
- DEMANETTE y VAN HOUTTE (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 499-514.
- DORNBUSCH, S., ERICKSON, K., LAIRD, J. y WONG, C. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396-422.
- FINN, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FREIDENFELT, J., EKLUND, J., VAFORS, M. y KLINTEBERG, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34, 1-9.



- FUENTES, A., LORENZO, M. y CORCHÓN, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- GUTMAN, L. y MIDGLEY, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 224-248
- HAGBORG, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- HAGERTY, B., WILLIAMS, R. y OE, H. (2002) Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793-801.
- HILL, P. y CREVOLA, C. (1999). Key features of a whole school. *Australian Journal of Learning disabilities*, 4(3), 5-11.
- IBÁÑEZ, G., KUPERMINC, G., JURKOVIC, G. y PERILLA, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement and motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 559-568
- KERLINGER, F. (1983). *Foundations of behavioral research*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KIA-KEATING, M. y ELLIS, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43.
- MA, X. (2010). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- MCMAHON, S., PARNES, A., KEYS, C. y VIOLA, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- MORENO, R. (2000). Realidad actual y perspectivas de futuro para las sociedades cooperativas en la educación. *Revista de Estudios Cooperativos*, 71, 83-91.
- MULFORD, W., SILINS, H. y LEITHWOOD, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- NAVARRO, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Currículum*, 22, 189-206.
- NEWMAN, F., WEHLAGE, G. y LAMBORN, S. (1992). *The significance and sources of student engagement*. En F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- OSTERMAN, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- ROS, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- ROS, I., GOIKOETXEA, J., GAIRÍN, J. y LEKUE, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-308.
- SÁNCHEZ, B., COLÓN, Y. y ESPARZA, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628.



- SCHERER, M. (1998). *The discipline of hope: A conversation with Herb Kohl. Educational Leadership*, 56(1), 8-13.
- SHOCHET, I., DADDS, M., HAM, D. y MONTAGUE, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- TORRECILLA, F. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- WEHLAGE, G., RUTTER, R., SMITH, G., LESKO, N. y FERNANDEZ, R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- WILLMS, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*.
- YOU, S., RITCHEY, K., FURLONG, M., SHOCHET, I. y BOMAN, P. (2011). Examination of the latent structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (3), 225-237.

ANEXO 1. CUESTIONARIO SENTIMIENTO PSICOLÓGICO DE PERTENENCIA ESCOLAR (PSSM) VERSIÓN PROFESORADO

- G1. Siento formar parte de la escuela.
- G2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.
- G3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.
- G4. Otros profesores en esta escuela toman en serio mis opiniones.
- G5. El equipo directivo de la escuela toma mis opiniones en serio.
- G6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.
- G7. Hay al menos un compañero u otro trabajador en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.
- G8. Las personas de esta escuela son amables conmigo.
- G9. El equipo directivo no tiene interés en personas como yo.
- G10. Participo en muchas actividades en la escuela.
- G11. Soy tratado con mucho respeto por los otros profesores.
- G12. Me siento muy diferente de los otros profesores.
- G13. Puedo ser realmente yo mí mismo en esta escuela.
- G14. El equipo directivo me respeta.
- G15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.
- G16. Desearía estar en una escuela diferente.
- G17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.
- G18. A otros profesores les gusto tal y como soy.

METAEVALUACIÓN DE LA ESO EN CANARIAS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI: PROPUESTAS

Ángel José Rodríguez Fernández

Profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC),
Departamento de Educación

José Mario Hernández Pérez

Profesor de la ULPGC, Departamento de Educación Física

Elías Rodríguez Sarmiento

Profesor de Idiomas extranjeros en Enseñanza Secundaria

RESUMEN

El Departamento de Psicología y Sociología de la ULPGC ha llevado a cabo recientemente la investigación titulada: «Metaevaluación de la ESO en Canarias: análisis y propuestas», en este artículo se muestran algunas conclusiones. El objetivo principal fue conocer la práctica real de la evaluación en un sentido amplio: del rendimiento del alumnado, de la práctica docente, de la evaluación, la atención a la diversidad, etc. El diseño es el de una investigación descriptiva; como herramienta principal utilizamos un Cuestionario que se envió a los 250 centros del Archipiélago que imparten dicha etapa, además de entrevistas a expertos y usuarios de dicha evaluación. Asimismo analizamos la evaluación en tres países de la CE a través de entrevistas con sus Equipos Directivos, seleccionamos tres centros extranjeros en Gran Canaria: inglés, francés y alemán.

PALABRAS CLAVE: metaevaluación, evaluación, ESO, España, Canarias.

ABSTRACT

«Meta-evaluation of ESO in the Canary Islands in early XXI century: proposals». The Psychology and Sociology Department of the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) has recently developed an investigation named: «Meta-evaluation of ESO in the Canary Islands: analysis and proposals», herein we include the conclusions of this investigation. The main aim of this investigation was to discover the assessment in its broad meaning: pupils' performance, teaching, attention to diversity, etc. Its design is from a descriptive investigation and as a main tool we used a questionnaire sent to the 250 schools that teach ESO in the archipelago. Also interviewed experts and users of this assessment method. Besides, we analysed the assessment in three countries of the European Union as we interviewed the headmaster and chief of studies of three foreign schools: an English school, a French school and a German school.

KEY WORDS: meta-evaluation, assessment, Spanish Obligatory Secondary Education (ESO), Spain, Canary Islands.



INTRODUCCIÓN

Para evaluar en educación, debemos tener claro qué educación debe ser considerada imprescindible, debe garantizarse a todas las personas como uno de sus derechos básicos y, en consecuencia, debe ser adquirida por todo estudiante para su integración en la sociedad, para servirnos de modelo (Escudero, 2005). La evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos (Tiana, 1996); garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve (Murillo y Román, 2008). La evaluación no solo ha tenido cambios conceptuales y metodológicos en las últimas décadas (Torres, 2008), sino también un cambio en el lugar y status en la sociedad, desde una función asociada directamente a quienes diseñan y toman decisiones se pasa a otra en la cual es una herramienta para actores diferentes y que inciden en el diseño, ejecución y rendición de cuentas de las políticas (Martinic, 2010).

Investigar sobre evaluación, como proceso central del acto didáctico, se ha convertido en una práctica ineludible dado que España tiene una de las tasas de fracaso escolar más altas de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Roca (2010) señala que, a comienzos de este siglo XXI, la tasa de abandono temprano de los estudios en España sin el Graduado en la ESO se situaba ya en torno al 30%, mientras que en nuestro entorno europeo la cifra rondaba el 17%. Este desenganche escolar puede ser el primer paso para el fracaso social (Rué, 2006). La ESO se caracteriza por la sectorización curricular en Departamentos didácticos (González, Méndez y Rodríguez, 2009), la metodología transmisora tradicional apoyada en la exposición y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje.

En este artículo, basado en el modelo evaluativo de Escudero, (1997) «de los que enfatizan los procesos internos a la propia organización y de la evaluación para el cambio», nos planteamos los objetivos siguientes:

- 1º Difundir entre la comunidad científica un resumen de las conclusiones sobre el estudio (Rodríguez y Castro, 2009) hecho sobre la práctica evaluativa cotidiana de los centros canarios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuando se aplicaba la normativa LOGSE-1990, con la LOCE-2002 y con referencias a la práctica actual LOE-2006.
- 2º Hacer sugerencias de mejora a la Administración sobre dicha práctica evaluativa. La mejora de los centros puede y debe ser un objetivo de todo modelo de evaluación de un centro que se precie como tal, con independencia de que se enfatice el análisis de los resultados o de los procesos internos (Escudero, 1997). En esta perspectiva, aumenta la relevancia de los procesos de *auto-evaluación*, de los de *participación* y de *reflexión* de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la *autonomía del centro* (Sabirón, 1993; Sancho, 1993; Santos, 1993; Borrell, 1995).



Estas propuestas son fruto del análisis de un cuestionario, dado que no hay evaluación sin medición y recogida de información (Stiggins y Faires Couklin, 1992), enviado a los centros y a los EOEP de zona de la CA de Canarias, pero también del estudio diferencial con los sistemas educativos Francés, Alemán e Inglés, del análisis de las normativas del resto de las CA del Estado, del estudio comparado de la LGE de 1970, la LOGSE, la LOCE y la LOE, así como de nuestras propias reflexiones y observaciones sobre la evaluación en la ESO.

Siguiendo a Dopico (Dopico, 2000), podemos decir que indudablemente la evaluación es conveniente como base para la toma de decisiones y para la prospectiva. Es por eso que en la literatura al respecto se hace referencia a la «utilización instrumental» de los resultados de la evaluación, que debería servir ante todo para proporcionar información rigurosa, válida y fiable, así como elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones. Es difícil hacer propuestas que estén al margen de consideraciones o influencias políticas, hay muchos teóricos que incluso han abandonado esta intención, algunos evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutra, y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otros (House, 1992). No obstante, en este artículo nuestro empeño, quizás utópico, ha ido en la dirección de hacer aportaciones sólo fruto del análisis de los datos obtenidos y de nuestra propia experiencia.

Al fundamentar el auge actual de la evaluación, Tiana (1996) plantea que entendidos como instrumentos del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes; más tarde afirma que la rendición de cuentas apunta a la naturaleza de la responsabilidad que se supone incumbe a quienes gestionan esa administración. Estas reflexiones de Tiana nos sirven para plantearnos la trascendencia real de nuestra investigación en el sentido de que no ha sido demandado por la Administración Educativa.

Nos surge la duda: ¿cuál será la repercusión de esta investigación, cuáles serán sus consideraciones respecto a la normativa evaluativa? Dopico (2000) trata este aspecto, de la utilidad de una evaluación, indica que la utilidad de una evaluación es en buena medida la que de ella extraigan sus audiencias. En este sentido nuestra responsabilidad queda saldada con la difusión de los resultados de nuestras investigaciones.

Se utilizan en este trabajo las normas del Joint Committee (1981), en las cuatro categorías clásicas. Normas de *utilidad* (U) que aseguran que la evaluación sirve para cubrir las necesidades informativas de las distintas audiencias, normas de *factibilidad* (F2) que aseguran que una evaluación es realista, normas de *legitimidad* (P), que aseguran que se lleva a cabo de manera legal, ética y con el debido respeto a los implicados y normas de *precisión* (A), relacionadas con la adecuación técnica de la evaluación para determinar el mérito y el valor de lo evaluado.

El hecho de que los encargados de aplicar la normativa sobre evaluación sean los responsables de valorarla, tal como ocurre en este artículo donde son los propios profesores los que cumplimentan el Cuestionario, le da un valor añadido a los datos obtenidos; además debe coadyuvar a mantener la calidad del producto evaluado y evitar su «devaluación» (Fernández Pérez, 2000).



Quedarían para posteriores investigaciones los cambios que están introduciendo en la evaluación, tanto del rendimiento del alumnado como de la propia práctica docente y la organización de los centros, la evaluación competencial, uso de rúbricas generales y específicas, trabajo a través de situaciones de aprendizaje, etc. Así mismo deberemos estudiar los efectos de la LOMCE 2013 de reciente aprobación, que supondrá novedades en la promoción y, muy especialmente, en la titulación del alumnado en la ESO al utilizar, al igual que Francia, Alemania e Inglaterra, entre otros países, un Examen de Estado (reválida) para obtener el título de Graduado en ESO.

MÉTODO

El método de investigación es indudablemente descriptivo, basado principalmente en una encuesta, entrevistas y revisión de normativa. Dentro del paradigma positivista y concretamente del subtipo: orientado a la decisión y al cambio. Dentro de este paradigma tienen cabida los estudios tipo encuesta, basados en la recogida de información rica y variada sobre grupos de sujetos que sirvan de base para la toma de decisiones (Del Río Sadornil, 2003).

El cuestionario, la revisión de la normativa sobre evaluación en la ESO en las 17 CA del Estado y la entrevista a los directores de los centros extranjeros, nos parecieron las formas más eficientes para indagar sobre los aspectos señalados; aunque somos conscientes de la gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y recursos técnicos que nos podrían servir para esta investigación.

1.1. PARTICIPANTES

El estudio se desarrolla con una muestra de ochenta y siete centros del Archipiélago Canario, con representación de todas las islas, de centros públicos, privados y concertados. La muestra es significativa y representativa.

1.2. INSTRUMENTO

El cuestionario (ver Anexo-1 en: https://docs.google.com/document/d/1mSgImEBsP0-mztKhwfYNXnifMcaHdDM0fn6_K9bMY2o/edit?hl=en&authkey=CMTAnLAI) consta de veintitrés ítems de respuesta dicotómica «sí o no», dieciocho ítems con tres opciones «sí, no o a veces», ocho en los que debían mostrar su acuerdo con una serie de afirmaciones graduándose su respuesta del 1 al 5 y los treinta y tres restantes son de opción múltiple, variando desde dos opciones los que menos posibilidades ofrecían, hasta diez opciones los más abiertos. Para seleccionar estos ítems, que en principio eran 152, recurrimos a quince expertos, que seleccionaron los cincuenta más adecuados en su opinión para detectar cómo se desarrolla la práctica de la evaluación en la ESO. De los 152 ítems iniciales seleccionamos 82, con el criterio



de haber sido elegidos al menos por cinco expertos y elaboramos el Cuestionario definitivo. Cardona (1995) analiza una serie de instrumentos elaborados en España, diferenciando los que tienen una *perspectiva global*, esto es, que intentan evaluar los diferentes aspectos del centro, como es el caso del Cuestionario utilizado en este trabajo, de los que la tienen *específica* y se centran en determinados aspectos de la vida o características del centro.

Hemos revisado la normativa de evaluación de todas las CA. También hemos utilizado un cuestionario para realizar una entrevista semiestructurada a los directores y jefes de Estudios de los siguientes centros extranjeros seleccionados en Gran Canaria.

1.3. PROCEDIMIENTO

El Cuestionario se envió a los 250 centros que imparten la ESO y a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de zona de Canarias; lo devolvieron ochenta y siete centros. Fue cumplimentado normalmente por miembros del departamento de orientación, de forma general el orientador/a, aunque ha habido casos de hacerlo el/la jefe de estudios, director, coordinador de ámbito, etc. Los colegios extranjeros seleccionados fueron: Colegio Alemán de Gran Canaria, Collège René Verneau y el Oakley Collège. Algunos problemas y resistencias a la evaluación proceden de las diferentes concepciones que de las evaluaciones de centros tienen los profesores, a veces erróneas (Nevo y Goldblat, 1988). Precisamos crear un clima de franca y abierta comunicación, sobre la base de conceptos y concepciones claros para todos (Stake, 1967; Guba y Lincoln, 1981; Nevo, 1983), para ello se telefoneó personalmente a cada centro implicado. Se está consolidando la percepción de que las acciones de evaluación de la docencia están más encaminadas a cumplir funciones de control y fiscalización, gubernamental y social, que a procurar una mejora de las condiciones profesionales y reflejada en la formación de los estudiantes (Rueda, 2008).

1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

1.4.1. *Titularidad de los centros que han respondido al cuestionario*

La mayor parte, 73, son públicos; 10 son privados concertados y 4 privados no concertados. Como se puede apreciar, hay una representación proporcional de cada tipo de centro, muestra estratificada.

1.4.2. *Participación por islas dentro del Archipiélago*

Evidentemente son las islas mayores las que cuentan con un mayor número de centros y, por lo tanto, las que han enviado más cuestionarios cumplimentados.



Gran Canaria 48 centros 55,2%	Tenerife 23 centros 26,4%
Lanzarote 5 centros 5,7%	Fuerteventura 4 centros 4,6%
La Palma 4 centros 4,6%	La Gomera 2 centros 2,3%
El Hierro 1 centro 1,1%	

1.4.3. *Municipios implicados en la investigación*

Por cercanía y tamaño, Las Palmas de Gran Canaria y Telde son los que cuentan con una mayor participación en esta investigación, seguidos por La Laguna y Santa Cruz de Tenerife.

1.4.4. *Género de los y las docentes que han cumplimentado el cuestionario*

Entre el profesorado que ha colaborado en esta investigación, son más numerosas las mujeres que los hombres.

1.4.5. *Edad de las personas que han respondido al cuestionario*

Han colaborado profesionales de mediana edad, la mayoría tiene entre 41 y 50 años, siguiendo la franja de entre 31 y 40 años. Ambos grupos suman el 75,8%.

1.4.6. *Experiencia en el centro, del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario*

El 85,1% de los y las participantes en esta experiencia llevan tres años o más en el centro, llegando incluso a 25 años de experiencia en algunos casos.

1.4.7. *Experiencia docente*

La experiencia docente de las personas que han colaborado es alta: el 93,1% tiene más de 6 años de experiencia.

2. RESULTADOS

2.1. PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN EN LA ESO

La mayoría de los centros han cambiado entre dos y tres veces de modelo de evaluación.



La escala de calificación más utilizada es la que va del 1 al 10, especialmente con la LOCE, con la LOGSE se utilizaba ésta junto a una otras basadas en letras, del 1-5, etc.

El número de indicadores de evaluación que se utiliza ha bajado considerablemente con la LOCE respecto a la LOGSE.

En nuestra normativa actual no hay ninguna referencia explícita a las actitudes como objeto de evaluación, tal como se hacía en el artículo 20 de la LOGSE. En Alemania, la «nota oral» supone un 50% de la calificación; incluyendo en este concepto: participación en clase, tareas, actitudes de interés y solidaridad hacia los compañeros, etc.

La coincidencia en los indicadores utilizados por los departamentos didácticos dentro de cada centro ha descendido casi un 20% entre la LOGSE y la LOCE. Esto tiene el inconveniente de que los padres y alumnado en general no interpreten correctamente las calificaciones obtenidas.

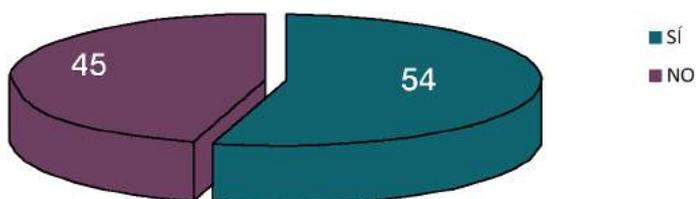


Figura 1. Porcentaje de centros en los que todos los departamentos utilizan los mismos procedimientos para obtener la nota final de curso.

Ha habido normativa contradictoria respecto al número de equipos docentes a celebrar cada curso escolar en la CA Canaria. En este sentido la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (*BOC* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) en su artículo 16 prescribe que sean cinco como mínimo en cada curso escolar: uno al principio de curso, uno más en cada trimestre y otro en septiembre. En este aspecto Canarias va más allá que el resto de las CA del Estado, dado que sólo Castilla la Mancha prescribe que serán 5 como mínimo en el curso, el resto o no indica el número mínimo o se refiere sólo a tres/curso escolar.

Alrededor de un 80% de los centros cuentan con un orden del día para celebrar los equipos docentes

Sólo reconocen hacer el informe sobre el resultado de las evaluaciones un 59,8% de los Departamentos de Orientación, y esto en el mejor de los casos, pues estamos ante un ítem que en nuestra opinión no responde a toda la verdad.

Los alumnos sólo intervienen de forma regular en los equipos educativos en un 32,2% de los centros, a pesar de lo señalado en la normativa.



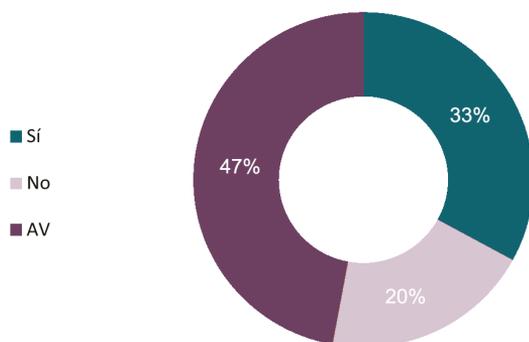


Figura 2. Porcentaje de centros donde los alumnos participan en los equipos educativos.

Sólo en el 65,5% de las sesiones de evaluación de los equipos docentes se comienza revisando los acuerdos tomados en la última reunión.

No aparece mención a la nota media, ni a la matrícula de honor, ni a la mención honorífica en la LOE. La inmensa mayoría de los y las profesoras que conocen la posibilidad de otorgar la *Mención Honorífica* a los alumnos que obtengan un 10 en alguna asignatura, tal como legisló el MECD, creen que se debería aplicar en Canarias. Hay otras 7 CA que no contemplaban la Mención Honorífica, a pesar de estar prescrita con la LOCE.

2.2. LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El 58,6% de los centros reconoce que no han elaborado el apartado del «plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular» que figura como punto del PE LOE.

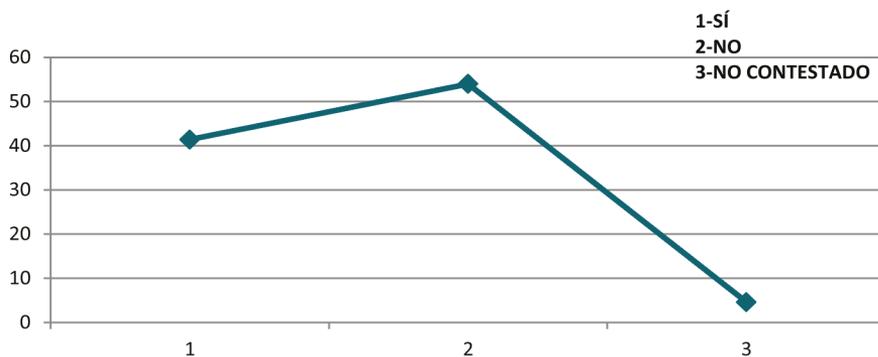


Figura 3. Porcentaje de centros que poseen un plan de evaluación de la práctica docente y del PCC.

Sobre el «Plan de Evaluación de la práctica docente» en la actualidad, sólo el 32,2% de los centros que cuentan con dicho «Plan» afirma haberlo aplicado alguna vez. En realidad sólo un 15% del total lo ha aplicado alguna vez, en el mejor de los casos. En las Comisiones de Coordinación Pedagógica siempre surgen aspectos prioritarios que impiden que se diseñe éste, y si se diseña, como señalamos anteriormente, no se aplica prácticamente nunca.

En el plan de autoevaluación de la práctica docente y el proyecto curricular, los aspectos más necesitados de fomentar son:

- Valoración de la metodología y los materiales empleados.
- Las relaciones entre padres, alumnos y profesores, tal como hacen los tres países europeos estudiados.
- Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Sólo el 17,2% de los centros afirma que se tienen en cuenta las sugerencias realizadas en las memorias finales de curso, en las programaciones anuales del curso siguiente. Es un aspecto responsabilidad del propio centro: CCP, departamentos didácticos, Jefatura de estudios, departamento de orientación e Inspección indudablemente.

A pesar de que los Consejos escolares suelen analizar los resultados escolares, prácticamente nunca hacen sugerencias para mejorarlos.

2.3. PROMOCIÓN Y TITULACIÓN DEL ALUMNADO

El alumnado que promociona de curso tras haber repetido con áreas/materias pendientes, debe llevar una adaptación curricular (AC) en las mismas; esto sólo se cumple en un 17,2% de los casos. Realmente la realización de las AC, de todo tipo, sigue siendo una «asignatura pendiente» de los centros educativos en Canarias. En este sentido la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (*BOC* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) prescribe en su artículo 17.5 que estos alumnos se incorporarán al Programa de Refuerzo y llevarán planes de recuperación de cada área concreta no superada, habrá que velar por el cumplimiento de estos planes y la calidad de los mismos si queremos evitar que ocurra lo que pasó con las ACI en la normativa LOGSE y LOCE.

Los alumnos que están repitiendo tienen que llevar, por normativa, medidas de refuerzo, apoyo, adaptación curricular y un «plan de refuerzo» según el artículo 17.6 de la Orden canaria que desarrolla la LOE... «que les haga obtener unos resultados más positivos», pero sólo se cumple en algo más de la tercera parte de los casos. Este tipo de refuerzos y apoyos son muy comunes en Francia e Inglaterra.

La promoción debería volver a basarse si no sólo en capacidades y CCBB, siempre algo subjetivas a la hora de cuantificarlas como señalan Rodríguez y Hernández (2011), sí al menos en un sistema mixto de capacidades, CCBB y materias. Este sistema es el que eligieron voluntariamente la mayoría de los centros, 65,5%, cuando eran libres para decidir el procedimiento (LOGSE) y permitía, en nuestra



opinión, hacer una evaluación más individualizada y rigurosa. Este sistema mixto de asignaturas superadas y capacidades/CCBB, junto a otras circunstancias psicopedagógicas, es el utilizado mayoritariamente en el resto de Europa.

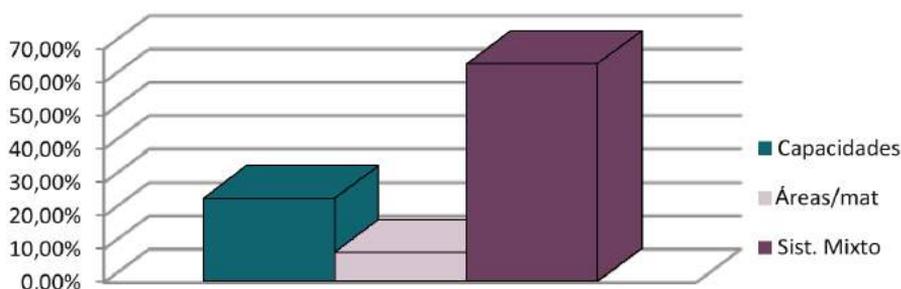


Figura 4. Aspectos en los que se basaban los criterios de promoción en la LOGSE.

Lo dicho para la promoción sirve igualmente para la titulación, donde la mayor parte de los centros optaron, incluso con la LOGSE que se refería sólo a capacidades, por un sistema mixto de capacidades y áreas/materias superadas.

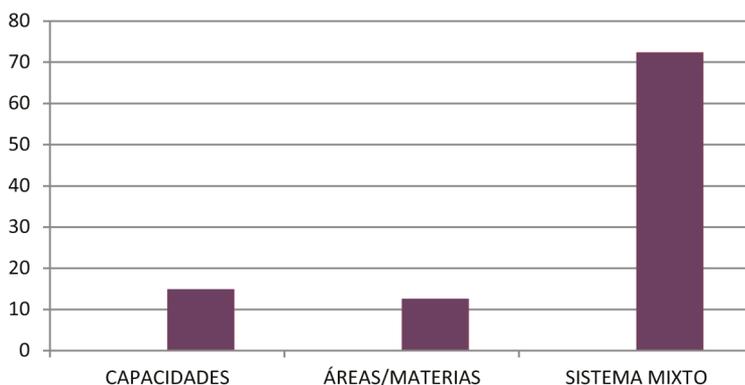


Figura 5. Criterios en los que se basaban los centros para decidir la titulación en la ESO con la normativa de la LOGSE.

Los profesores se sienten mayoritariamente satisfechos de que la Administración les haya retirado la «libertad» de determinar los criterios de promoción y titulación y haya legislado unos comunes para todo el país, tal como se hace en Alemania. Incluso alguno estaba agradecido, con la LOCE, de que ya no se utilizaran las capacidades sino las calificaciones en las asignaturas (menos trabajo entre otras

ventajas). Nuestra propuesta es que efectivamente la Administración legisle para todos unas normas idénticas y de aplicación en todos los centros, pero que estas se basen en capacidades, CCBB y en calificaciones, y no sólo en calificaciones de las diversas materias.

Los profesores prefieren claramente que se pueda repetir en todos los cursos de la Etapa, tal como legisla la LOCE. Personalmente nosotros nos atrevemos a proponer el sistema alemán: se puede repetir cualquier curso, pero si se repite ya no se puede hacer en el siguiente. ¿Por qué?, para evitar que los alumnos que ya han repetido en Primaria y en 1º de la ESO vuelvan a hacerlo en 2º. Nos estamos encontrando alumnos en 2º de la ESO con tres cursos de retraso, ninguna posibilidad de titular y con una actitud sumamente negativa, cuando no intimidatoria hacia sus compañeros tres años menores. Es un aspecto serio para la reflexión. Tal como legisla la promoción la Orden canaria que desarrolla la LOE, seguiremos con un «tapón» de alumnos y alumnas en el primer ciclo de la ESO que hace que las clases tengan un ambiente muy negativo en algunas ocasiones: desmotivación, problemas de actitud, comportamiento y resultados escolares sumamente mejorables.

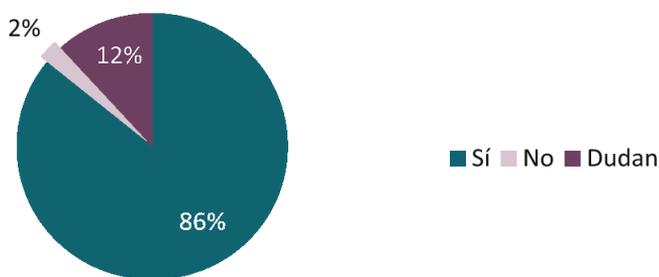


Figura 6. Preferencia de los profesores respecto a la posibilidad de poder repetir en cualquier nivel de la ESO.

No estaría mal que contáramos con algún tipo de examen de estado al finalizar la ESO, tal como hacen en Francia y Gran Bretaña. Si bien nos parece excesivamente centralista el que el Graduado se otorgue o no sólo en relación a los resultados de esas pruebas (en Francia para obtener el «Diplôme National de Brevet» deben tener al menos un 10 de media entre todas las asignaturas en esta prueba externa). Este examen de Estado debería servir al menos para conocer el nivel desarrollado en cuanto a la instrucción en determinados centros y materias y de ayuda a los equipos docentes con dudas sobre la titulación de algunos alumnos. Las Pruebas de Diagnóstico LOE que se aplican en 2º de la ESO no cubren esta necesidad.

La práctica francesa de titular a los alumnos cuya media sea de 10 como mínimo (recuerden que su escala varía del 0 al 20), puede ser un criterio más a tener en cuenta, cuando el equipo docente tenga que decidir la titulación.



2.4. LAS RECLAMACIONES DE LOS ALUMNOS/PADRES A LAS CALIFICACIONES Y A LA PROMOCIÓN/TITULACIÓN

A pesar de que los profesores que colaboraron con este artículo señalan que, en general, el alumnado y sus padres/madres conocen el procedimiento de reclamación, creemos que habría que difundir entre la comunidad educativa, especialmente padres y alumnos, los procedimientos y los posibles casos por los que se puede reclamar sobre el resultado de una evaluación/promoción/titulación. La impresión es que desconocen este apartado, dado que el 47,1% reclama sobre cuestiones diferentes a las contempladas en la normativa al respecto.

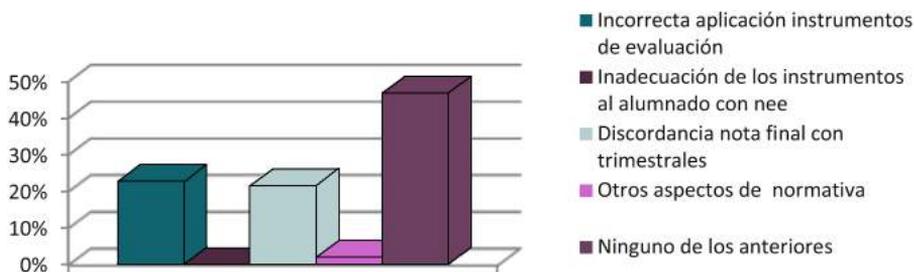


Figura 7. Causas más frecuentes de reclamación respecto a las calificaciones.

2.5. EL CONSEJO ORIENTADOR

El consejo orientador lo determina el tutor junto al equipo docente y al departamento de orientación, desobedeciendo acertadamente, en nuestra opinión, a la normativa LOGSE y LOCE, que prescribían que fuera el tutor quien decidiera dicho consejo. Con casi total seguridad, volverán a desobedecer la normativa LOE, artículo 16.8 (BOC núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) que establece que sea el equipo docente el encargado de su redacción. Ciertamente deben participar los tres que en la práctica real lo hacen: tutor, departamento de orientación y el equipo docente. En este aspecto la práctica del profesorado va por delante de las tres normativas.

Es preciso hacer cumplir lo legislado de una forma clara: que el consejo orientador se debe facilitar justo antes de la apertura del período de preinscripción: con la entrega de calificaciones del 2º trimestre aproximadamente. Entregarlo en junio, como confiesa hacer el 44,8% de los centros, es un acto prácticamente inútil, dado que la preinscripción es en marzo-abril. En todo caso proponemos que el período de preinscripción en bachillerato y los CFGM, y por lo tanto el consejo orientador, pase de abril como mínimo a mayo/junio. En Francia y Alemania, el consejo orientador se da en junio, en España en marzo y en Inglaterra en agosto, cuando tienen los resultados del Examen de Estado.

Hay un 55,2% de centros que entrega el consejo orientador sólo a los padres. Cuando la normativa dice claramente que se debe entregar a los alumnos. Creemos que se debería hacer llegar a los dos conjuntamente. La Orden de 7 de noviembre de 2007, en Canarias en el artículo 16.7 se nos ha vuelto a adelantar y señala que «el tutor o la tutora comunicará a las familias este consejo orientador».

2.6. RECUPERACIÓN DE LAS ÁREAS/MATERIAS PENDIENTES Y PROCEDIMIENTOS EXTRAORDINARIOS DE EVALUACIÓN

Con la LOGSE y la LOCE, cuando se aprobaba un trimestre de un área, se recuperaba la homónima de los cursos anteriores. La LOE no contempla esta forma de recuperar materias pendientes; creemos que debería seguir en vigor.

Para las pruebas extraordinarias de septiembre, creemos que deberíamos intentar recuperar un sistema similar al de la LGE-1970: un paquete de actividades individualizadas sobre los aspectos concretos de la materia que el alumno/a no haya superado (esto no es tan difícil con los apoyos informáticos actuales) más un control que otorgue el 50% de la calificación y se base en algunos de los ejercicios o actividades similares a las marcadas en ese paquete de actividades, para evitar que alguien se las realice sin que el alumno las comprenda.

El 77% de los centros pone de relieve que la recuperación de las áreas y materias sin continuidad se hace de forma libre por cada departamento. Esto puede crear incertidumbre entre el alumnado y sus familias.

Algunas CA: Madrid, Baleares y País Vasco establecen que haya clases de recuperación para el alumnado con materias pendientes, otras 5 CA citan los grupos flexibles o actividades de recuperación; en Canarias faltaría concretar estas medidas para alumnado con pendientes de forma más precisa.

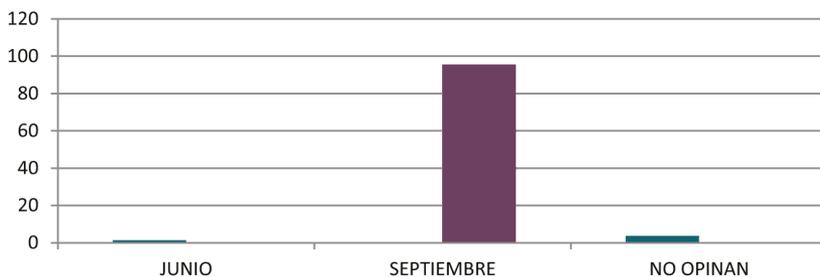


Figura 8. Momento en el que los y las profesoras creen que se deberían celebrar las pruebas extraordinarias en la ESO.

Las pruebas de recuperación, pruebas extraordinarias, deben seguir celebrándose en septiembre: así lo piden el 95,4% frente al 1,1% de los centros. Con la LOCE 8 CA las celebraban en junio, entre ellas Canarias, y 9 CA en septiembre.



Lo mismo que en la recuperación de las pendientes sin continuidad, pensamos que los alumnos y alumnas suspensos en junio deberían tener unas actividades individualizadas más un examen sobre dichas actividades que contara el 50% de la calificación de septiembre cada una de ellas, tal como comentamos en el punto anterior; de esta forma lo tenía legislado la CA de Asturias con la LOCE, también en Asturias se establece que la prueba de septiembre no tiene por qué ser sobre toda la asignatura, sino sobre el/los trimestres suspensos, otro aspecto que se debería adoptar en Canarias.

Los programas de diversificación curricular no tienen en Canarias la opción de las pruebas extraordinarias en septiembre en los ámbitos y las materias propias; la CA de Valencia sí lo permite. Para complicar aún más la posibilidad de titulación, la normativa canaria que desarrolla la LOE especifica que si ha suspendido un solo ámbito, socio-lingüístico o científico-tecnológico, el alumno no podrá titular. Con lo que una medida, los PDC, que se había revelado como la más eficaz de las establecidas para atender a la diversidad, queda muy mermada en su efectividad, al dejar en la práctica la posibilidad de titular a través de ella más complicada que cursando un 4º de la ESO ordinario.

2.7. LOS INFORMES DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADOS

Se denomina «informe personal», según el artículo 9 de la normativa canaria que desarrolla la LOE.

En Canarias se establecía el contenido del informe individualizado de evaluación con la normativa LOGSE, no consta ni con la LOCE ni con la LOE; en este sentido creemos que debería volver a especificarse, como hacen 8 CA.

Es preciso velar porque los alumnos y alumnas provenientes de Primaria aporten siempre en su documentación el informe individualizado de evaluación, pues todavía hay un 20,7% que o no lo trae o lo trae a veces.

Sólo un 60% de los centros cuenta con modelos diferenciados por niveles para confeccionar estos informes de evaluación, la Administración podría hacer llegar modelos al efecto a los centros educativos.

Estos informes individualizados de evaluación deben ser cumplimentados por el tutor de acuerdo con la normativa, pero la práctica nos indica que lo hacen los tutores con los equipos docentes. Nuevamente los centros desobedecen la legislación para mejorar la práctica.

Con la LOCE, sólo 5 CA, Canarias entre ellas, contemplan el informe de áreas suspensas, previo al informe individualizado de evaluación. Sólo el 62,1% de los centros reconoce que entrega el informe de áreas suspensas al tutor para que este elabore el informe individualizado de evaluación. La Administración debe velar de forma decidida por que se hagan estos informes donde se justifiquen las medidas previas de refuerzo adoptadas antes de suspender a cada alumno/a, los resultados obtenidos y las propuestas de refuerzo para los próximos años, entre otros aspectos. Estos informes de áreas suspensas desaparecen, injustificadamente, en la LOE.



2.8. EVALUACIÓN INICIAL

Canarias es una de las 3 CA que contemplan la evaluación inicial, a pesar de ello hay algunos aspectos que podrían mejorar y que trataremos a continuación.

En Francia e Inglaterra cuentan con exámenes de estado al comienzo del *Collège*. Parece muy interesante que existan pruebas de diagnóstico al comenzar la ESO, entre otras cosas para comparar el avance en cada centro a lo largo de la Etapa.

Alrededor de un 15% de los centros canarios no llevan a cabo la sesión del equipo educativo para poner en común los resultados de la evaluación inicial e intercambiar información sobre el grupo.

Sólo un 58,6% de los centros reconoce que tienen pruebas de evaluación inicial por departamento y niveles en la ESO. Esto es así, entre otras razones, porque en ninguna normativa educativa se prescribe su obligatoriedad. Creemos que es vital que aparezca, podría ser en la Orden de evaluación, la conveniencia o, mejor aún, la obligatoriedad de contar con esas pruebas por departamento y nivel, así como su obligada utilización al principio de curso. Se podría gestionar esta iniciativa a través de la ampliación de las funciones de los jefes de departamento didácticos en el ROC, o en las órdenes de principio de curso.

2.9. EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sólo en la mitad de los casos son los miembros del equipo docente quienes proponen la realización de una adaptación curricular; en la otra mitad de los casos lo hacen los miembros del departamento de orientación. Esto indica la escasa implicación en general de los equipos docentes con el alumnado con NEAE, veintiún años después de promulgarse la LOGSE.

Es sorprendente, pero hay todavía un 10,3% que no cumple con la normativa (figura 76), dejan sin poner un asterisco en el boletín de calificaciones a los alumnos y alumnas en las áreas con una AC/ACUS; lo que produce una terrible desinformación a los alumnos/as y especialmente a sus padres/madres con las consiguientes reclamaciones a la promoción o titulación, pues como es sabido las áreas/materias aprobadas con asterisco a efectos de la promoción o titulación se cuentan como suspensas, a no ser que se trate de alumnos con minusvalía sensorial.

Los alumnos y alumnas con NEAE cuentan con los mismos procedimientos para titular o pasar a Bachillerato que el resto de los alumnos en Alemania, Inglaterra y España, sólo en Francia articulan procedimientos propios. En ninguna CA del Estado se especifica condiciones especiales para este alumnado. En todos los países son pocos los alumnos con NEAE que obtienen el título o promocionan a Bachillerato. Pero en ninguno es tan difícil como en España, pues al considerar su aprobado con asterisco (*) como suspenso, están condenados a no titular prácticamente de ninguna manera. Soluciones: a) tener en cuenta la nota media como en Francia, b) hacer pruebas específicas para ellos, totalmente diferentes.

Lo mismo podría hacerse con la promoción, pues en la actualidad es casi imposible que un alumno con NEAE no repita cada uno de los niveles, con lo que



se desmoraliza al verse mucho mayor que sus compañeros/as y no tener ninguna oportunidad de titular en la ESO, además de no pasar casi en ningún caso de 2º nivel.

2.10. INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS

Todos los centros deberían contar con documentos que facilitaran la recogida de información por parte del tutor o tutora, previa a una entrevista de este con la familia. Sólo un 64% cuenta con este documento.

Un 17,2 % de los centros reconocen que no difunde los criterios de promoción y titulación (a pesar de los medios actuales que facilitan la tarea tales como: página web del centro, *Blogs*, tableros, tutorías colectivas, etc.)

La difusión de los criterios de evaluación de cada área/materia es prácticamente inexistente en la mayoría de los centros. Debería velarse para que se utilizaran determinadas medidas que aclararan a los padres realmente lo que se les va a exigir a sus hijos para superar una área/materia concreta.

2.11. PAPEL DE LA INSPECCIÓN

En general la presencia de la Inspección en Francia, Alemania e Inglaterra es mayor que en España. En estos países los inspectores visitan clase por clase cada año, supervisan las pruebas finales de cada curso, asesoran y hacen seguimiento. Todo ello en Canarias se hace a un nivel mucho menor, si exceptuamos los centros sometidos al plan de evaluación del ICEC. Quizás tendríamos que procurar una Inspección más próxima a cada centro educativo, tal como propugnaba la LOGSE, aunque en nuestra opinión no se cumplió, en cuyo Preámbulo se menciona el papel de la Inspección, primando su función de asesoramiento pero sin olvidar la de control para mejorar el sistema.

2.12. ALGUNAS CUESTIONES A EXPLORAR EN FUTUROS TRABAJOS RESPECTO A LA EVALUACIÓN EN LA ESO CON LA LOE

La aplicación de la Orden de 7 de noviembre de 2007, que regula la evaluación en la enseñanza básica en Canarias LOE (*BOC* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007), plantea una serie de interrogantes sobre aspectos que, en nuestra opinión, merecerían un seguimiento por parte de trabajos posteriores:

Que se utilicen los criterios de evaluación para evaluar las CCBB tanto en los procedimientos de evaluación de cada materia como en los procedimientos de promoción y titulación. En todo caso, siendo las CCBB un elemento curricular que implica un cambio metodológico ilusionante, actualmente faltan instrumentos de aplicación práctica a todos los niveles, PE, Concreción Curricular, unidades didácticas, evaluación, metodológicos, etc.



Estudiar los procedimientos de obtención de la calificación final de curso; deben ser homogéneos dentro de cada centro y responder a las exigencias de una evaluación continua.

A pesar de que en el artículo 3.2 se establece que la escala a utilizar será del 1 al 10, hay centros que están utilizando el cero; habría que comprobar en qué casos es así.

Velar por que se esté cumplimentando el Informe Personal, nos consta que hay IES que no lo están haciendo.

Observar que en el Expediente académico aparezca el logro de las CCBB. En la concreción curricular debe aparecer el mecanismo que una a los criterios de evaluación con dichas CCBB.

Ídem del anterior respecto a la aplicación y seguimiento de medidas de atención a la diversidad y, en su caso, las adaptaciones curriculares y los programas educativos personalizados (PEP) realizados.

Valorar si consta el consejo orientador en la documentación del alumnado.

Comprobar que los Informes Personales sean el punto de partida para el desarrollo de las sesiones de evaluación inicial de los equipos docentes.

Analizar si en caso de traslado se envía este Informe Personalizado.

La evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) debe ser realizada teniendo en cuenta sus características psicopedagógicas debidamente diagnosticadas.

La evaluación del alumnado con NEAE se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en su AC/ACUS.

Comprobar si en las programaciones anuales de los departamentos didácticos contemplan, dentro de sus medidas de atención a la diversidad, las medidas de apoyo educativo para el alumnado que no progrese satisfactoriamente en la materia a lo largo del curso.

Estudiar si se cumple la sesión inicial del equipo educativo de octubre y las otras cuatro a lo largo del curso como mínimo.

Analizar los PE para comprobar que cuenten con las medidas para favorecer la presencia del alumnado en las sesiones de evaluación y que consten las condiciones en las que dicha participación deberá llevarse a cabo.

El consejo orientador se entregará en la familia en el plazo de preinscripción para los bachilleratos y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), quedando una copia en el expediente del alumnado; esto no siempre es así.

Los alumnos que promocionen de curso con materias pendientes podrán ser propuestos para el Programa de Refuerzo, la alternativa a la 2ª Lengua Extranjera y denominado con la LOCE Taller de Fomento de la Autonomía del Aprendizaje; comprobar hasta qué punto los criterios de selección del alumnado para integrarse en el Programa de Refuerzo son estos u otros confeccionados por cada centro. Puede ser incluso que no haya criterios, sino que el equipo directivo en julio determine quiénes forman parte de esta materia de atención a la diversidad, con criterios aleatorios y variables.

Deberá entregarse un Plan de Recuperación de los aprendizajes no adquiridos por materia para los alumnos repetidores; este Plan será desarrollado por el



equipo docente del curso siguiente. Habría que comprobar hasta qué punto se van a realizar estos planes de recuperación. Nos consta que hay centros en Canarias que no lo están realizando.

Comprobar que existen los planes de recuperación de materias pendientes sin continuidad.

Analizar si se cumplen los criterios establecidos en el artículo 21, relativos a la toma de decisiones de los equipos docentes.

En las programaciones anuales de los departamentos didácticos deberán aparecer los contenidos mínimos.

Sería interesante comprobar que en todos los centros y departamentos didácticos, se emplea la escala del 1 al 10 en las pruebas extraordinarias de septiembre; es probable que algunos utilicen la escala del 1 al 5 por parecerles más justa al evaluarse sólo contenidos mínimos.

Lo señalado en el artículo 25.3 merece ser analizado: Cuando la calificación obtenida en la prueba extraordinaria sea inferior a la alcanzada en la sesión de evaluación ordinaria, será esta última la que figure en el acta correspondiente. Es posible que este punto se incumpla en ciertas ocasiones, especialmente por desconocimiento de la normativa.

Velar porque en los casos en que haya medidas de atención a la diversidad, se informe con la entrega del boletín de notas de forma específica sobre la marcha en las mismas. Hay centros donde esta medida se generaliza y se informa a la totalidad del alumnado: con el boletín de notas del 1er y del 2º trimestre entregan a la familia una información exhaustiva de actitud, materiales, comportamiento, medidas de atención a la diversidad, etc., en el tercer trimestre se entregan los planes individualizados de recuperación de áreas pendientes en caso de haberlas, en lugar de hacerlo en septiembre como es preceptivo; de esta forma orientan al alumnado, a sus padres y a los posible profesores particulares de verano en su caso, sobre qué aspectos debe trabajar cada alumno en concreto para superar la materia en septiembre. En este caso el profesorado está trabajando muy por encima de lo señalado en la Orden del 7 de noviembre. En general, cuando los profesores ven la utilidad y necesidad de una medida, la aplican incluso por encima de lo ordenado, como en este caso.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.1. PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN EN LA ESO

No es tolerable que haya tantos cambios en la evaluación cada vez que un partido político gana las elecciones; deben negociar y legislar una normativa educativa consensuada que dure al menos diez o quince años, para darle estabilidad al sistema.

Debería incluirse en los PE y en las programaciones anuales la evaluación de las competencias y contenidos actitudinales, valorándose con aproximadamente un tercio de la calificación, como se hacía generalmente con la LOGSE. Hay que reconocer que la mayor parte de los centros siguen haciéndolo, pero al haber descendido



el número de centros que utilizan los indicadores de conceptos procedimientos y actitudes de un 92% a un 55%, la utilización de las actitudes ha descendido notablemente. Este descenso se mantiene con la LOE, aunque habría que comprobarlo de forma empírica.

Dado que es la que mejor entiende la comunidad educativa y la más utilizada por los centros cuando podían elegir (LOGSE), aconsejamos mantener la actual obligatoriedad de que la escala que se utilice en las calificaciones sea del 0 al 10.

Estimamos conveniente legislar la obligatoriedad de utilizar entre tres y cinco indicadores de evaluación en el boletín de calificaciones que se entrega a las familias, además de la calificación global trimestral; dado que con la LOCE y nos atreveríamos a afirmar que con la LOE, al contrario de lo que ocurría con la LOGSE, la inmensa mayoría de los centros sólo utilizan una calificación única sin aportar más información a los padres. Hay que reconocer que en el resto de países europeos no se utilizan apenas estos indicadores de capacidades o Competencias Básicas (CCBB), Rodríguez y Castro (2009), pero sí hacen observaciones exhaustivas, especialmente cuando un alumno o alumna ha suspendido una materia; no estaría de más incentivar que en el proyecto educativo (PE) de la ESO existiera el compromiso por parte de los claustros de añadir información en «notas a la calificación» que ofrece el programa Píncel; especialmente para el alumnado con una calificación negativa. Otra opción sería añadir una información sobre el logro de las CCBB divididas en tres grandes grupos: saber, saber hacer y querer hacer-ser, por ejemplo, tal como están haciendo desde el curso 2007/08 en Canarias algunos centros. El programa Píncel Ekade permite añadir al boletín de calificaciones la apreciación del logro de las CCBB, su utilización nos parece muy interesante.

Recomendamos dinamizar en los claustros, a través de la comisión de coordinación pedagógica (CCP) y los departamentos didácticos la utilización real de los instrumentos previos de evaluación aprobados en el PE basados en CCBB e indicadores de evaluación, ya que en la actualidad apenas se utilizan. Cabría plantearse asimismo la posibilidad de que esos instrumentos previos se adapten más a las características de cada área/materia, aunque tengan elementos comunes a todo el centro. Puede elaborarse un documento que cuente con algunos indicadores de CCBB comunes y alguno propio de cada materia y nivel.

Es preciso fomentar y recordar a los Claustros la obligatoriedad de individualizar la evaluación, aspecto propugnado ya desde el siglo XVI en España por Juan Luis Vives y March, sin olvidar a la LGE de 1970 artículo 19.1 donde la propugnaba; pues actualmente todavía se da la evaluación referida a la norma y no adaptada en modo alguno a cada alumno en concreto, oyéndose frases al respecto como «ese niño en el grupo del año pasado tendría un aprobado, pero este año tiene un suspenso porque el nivel es más alto al ser mejor el grupo». Este tipo de evaluación individualizada se utiliza tradicionalmente en Francia y Alemania.

Se debería insistir en el carácter formativo de la evaluación, tal como hacen las CA de Castilla la Mancha y Navarra y como se potenciaba en la LOGSE.

Es preciso dinamizar la utilización de la autoevaluación y de la coevaluación, pues sólo un 13% de los centros reconoce utilizarlas de forma regular, como instrumentos de reflexión de cada alumno/a y de cada grupo de trabajo respectiva-



mente. Estos tipos de evaluación resultan vitales para estimular la madurez personal, la autorregulación en el aprendizaje y la responsabilidad, además de fomentar el aprendizaje cooperativo. Su práctica resulta habitual en el sistema francés y especialmente el alemán.

Dado que aproximadamente la mitad de los centros utilizan procedimientos diferentes para calcular la nota final de curso, creemos que habría que vigilar para que en el PE, especialmente en la concreción curricular de cada IES, apareciera el procedimiento exacto para determinar esta nota y para que el procedimiento fuera similar en todos los departamentos didácticos; así como que se difundiera entre los padres/madres y alumnos/as desde principio de curso (a través de la página web del centro, tablón de anuncios, charla en la tutoría colectiva de octubre, etc.). Suele ocurrir que no está establecido, ni acostumbra a haber acuerdo dentro de cada departamento didáctico, sino que cada profesor lo aplica según su propio criterio.

Aconsejamos definir por normativa que los equipos docentes en la ESO han de ser como mínimo dos por trimestre, para poder tratar la ingente cantidad de cuestiones precisas en esta etapa.

Proponemos que se legisle sobre la obligatoriedad de que existan guiones para los equipos docentes, elaborados por los tutores, departamento de orientación y equipo directivo. De no hacerlo así, cada equipo docente puede llevar una organización distinta y en algunas ocasiones asistemática o incompleta, dependiendo del momento del curso en que nos encontremos.

Recordar a los departamentos de orientación la obligatoriedad de emitir un informe global respecto a los resultados tras cada equipo educativo con las consiguientes propuestas de mejora.

Los alumnos deben intervenir en los equipos docentes. Es un aspecto que se debe dinamizar, resulta interesante para su desarrollo personal y para su integración en el centro educativo. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (*BOC* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) en el artículo 16.5 insiste, acertadamente, sobre la conveniencia de fomentar la participación del alumnado en las sesiones de evaluación de los equipos docentes.

El orden del día de las sesiones de evaluación de los equipos docentes debe comenzar siempre, por normativa y por sentido común, revisando el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos en el anterior equipo.

Se debería poder entregar la nota media, la matrícula de honor y la mención honorífica, tal como señala el profesorado. Nuestra opinión coincide con la suya plenamente; en la ESO se echa en falta la excelencia, la dedicación, el esfuerzo.

Seguir reforzando la idea de tener en cuenta el logro de los objetivos generales de la Etapa a la hora de evaluar el rendimiento académico del alumnado, además de los objetivos, CCBB y conocimientos propios de cada área.

Clarificar con los profesores y la comunidad educativa en general la forma exacta de interpretar la evaluación continua, tal como han hecho las CA de Cataluña, Cantabria y Valencia y como hacía la LGE de 1970, donde se especifica que se debía tener en cuenta el trabajo a lo largo de todo el curso y valorar aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, aspecto tratado con rigor en la misma y la normativa que la desarrollaba; por ejemplo en la Orden del 12 de mayo de 1971 (*BOE*



núm. 127 de 28 de mayo de 1971), donde se explica que «esta evaluación sustituye a los exámenes y que no es sólo un medio de calificación del aprovechamiento de los alumnos sino un medio pedagógico destinado a individualizar y personalizar la enseñanza».

3.2. LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Habría que revisar por parte de la Inspección las Concreciones Curriculares de los centros (antiguos PCC); prestando especial atención al apartado del «plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular» que figura como punto del PE LOE. Parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una *evaluación colaborativa* (De Miguel y otros, 1994) y esta evaluación externa apenas está presente en los centros de Canarias.

Velar porque el «Plan de Evaluación de la práctica docente» no sólo exista, sino que se aplique. En Gran Bretaña y Francia, son los propios directores los que la efectúan de forma anual; quizá nosotros preferiríamos un sistema similar al alemán, donde cuentan con «días pedagógicos» para que todos los profesores dediquen estos días a la valoración de su práctica docente.

Fecha de recepción: febrero de 2012; fecha de aprobación: julio de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

- BORRELL, N. (1995). *Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes*, en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211-233.
- CARDONA, J. (1995). *Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria*, en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
- DE MIGUEL, M. y otros (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DEL RÍO, D. (2003). *Modelos de Investigación en Educación*, vol. i. Madrid: UNED.
- DOPICO MATEO, I. (2000). *La Guía de evaluación del sistema de evaluación y Acreditación de maestrías. Algunas consideraciones*. Cuba, Universidad de La Habana: Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación.
- ESCUDERO, T. (1997). «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. (3), pp.11.
- ESCUDERO, J.M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado». *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. (1), pp. 1-24.



- HOUSE, E.R. (1992). «Tendencias en evaluación». *Revista de Educación*, vol. (299), septiembre-diciembre.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FERNÁNDEZ, M. (2000). *Evaluación y cambio educativo el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T., MÉNDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M.J. (2009). «Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. (3), pp.79-104.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTINIC, S. (2010). «La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (3) p. 30-43.
- MURILLO, F.J. y ROMÁN, M. (2008). «La Evaluación Educativa como Derecho Humano». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (1), pp. 1-5.
- NEVO, D. (1983). «The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature». *Review of Educational Research*, vol. (53), pp.117-128.
- NEVO, D. y GOLDBLAT, E. (1988). *Evaluation perceptions and school assessment in schools of active learning*, School of Education. Tel-Aviv University.
- ROCA, E. (2010). «El abandono temprano de la educación y la formación en España», *Revista de Educación*, vol. Extraordinario 2010, pp. 31-62.
- RODRÍGUEZ, A.J. y CASTRO, J. (2009). *Metaevaluación de la ESO en Canarias: análisis y propuestas*. Las Palmas de G.C.: Tesis de la ULPGC.
- RODRÍGUEZ, A.J. y HERNÁNDEZ, J.M. (2011). *Evaluación de las CCBB en la enseñanza obligatoria*. Bragança: ieTIC, IPB y Universidad de Salamanca.
- RUÉ, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUEDA, M (2008). «IV Coloquio Internacional sobre evaluación de la docencia». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, (3), p. 4.
- SABIRÓN, F. (1993). *La evaluación del centro docente*. En M. LORENZO y O. SAENZ, *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 449-477.
- SANCHO, J. (1993). «Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional». *Aula de Innovación Educativa*, vol. (6), pp. 47-51.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: MA: Aljibe.
- STAKE, R.E. (1967). «The countenance of educational evaluation». *Teachers College Records*, vol. (68), pp. 523-540.
- STIGGINS, R.J. y FAIRES, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practice of classroom assessment*. Nueva York: SUNY Press.
- TIANA, A (1996). «La evaluación de los sistemas educativos». *Revista iberoamericana de educación*, vol. (10) (Ejemplar dedicado a: Evaluación de la Calidad de la Educación), pp. 37-62.
- (1999). *Tratamiento y usos de la información en evaluación. Programa de Evaluación de la calidad de la Evaluación*. Madrid: UNED.
- TORRES, P. (2008). «¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (1), pp. 110-123.



NUEVAS FORMAS DE CIUDADANÍA: LAS ENTIDADES DEL TERCER SECTOR SOCIAL

Antonio González
Universidad de Almería

RESUMEN

El trabajo que presentamos es una reflexión acerca de cómo el Tercer Sector Social favorece el desarrollo de la democracia y de una ciudadanía activa, crítica y responsable, ya que los ciudadanos a través de las diferentes entidades que componen este sector (asociaciones, fundaciones, ONG y cooperativas de iniciativa social), se agrupan para buscar soluciones a sus problemas. Desde esta líneas proponemos cómo las asociaciones, en este caso de inmigrantes en Almería, podrían participar en los centros educativos y a través de que estrategias para favorecer la convivencia intercultural. Estas entidades del Tercer Sector Social constituyen una lealtad hacia la democracia pero un recelo ante la incapacidad del Estado para resolver sus dificultades. También transmiten actitudes y valores como la solidaridad, filantropía y tolerancia, comparten y afirman identidades colectivas y constituyen comunidades de aprendizaje como es el caso de la colaboración de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos.

PALABRAS CLAVES: Ciudadanía, Tercer Sector Social, asociaciones de inmigrantes, valores e identidades colectivas.

ABSTRACT

«New ways for citizenship: The Non-Staury Sector entities». The study that we present is a reflection on how the Non-Staury Sector promotes the development of democracy and an active, critical and responsible citizenship, since citizens, through the different entities that forms this sector (associations, foundations, NGOs and social initiative cooperatives) are grouped together to seek solutions to their problems. From these lines we propose how associations, in this case of immigrants in Almería, could participate in educational centers and through which strategies they could promote intercultural harmony. All these entities constitute a loyalty to democracy, but distrust to the state's inability to solve their difficulties. They also convey attitudes and values such as solidarity, tolerance and philanthropy. Finally, these entities share and fix collective identities and become learning communities as is the case of immigrant associations that collaborate with schools.

KEY WORDS: Citizenship, Third Social Sector, immigrant associations, collective values and identities.



INTRODUCCIÓN

El Estado ha dejado de ser autosuficiente e ilimitado para solucionar por sí solo los principales problemas de la sociedad; se plantea que las vías de acción para la resolución de éstos deberán contar con la participación activa de la propia gente. Muchas de las soluciones a estos problemas a los que nos enfrentamos implican necesariamente un cambio en los comportamientos de nuestros políticos y de los propios ciudadanos.

En este sentido, los ciudadanos se organizan mediante asociaciones u otras formas de agrupación como fundaciones, ONG y cooperativas sociales para denunciar ante la opinión pública ciertos problemas no cubiertos por el Estado. Estas formas de agrupación nacen de la iniciativa social ciudadana y se aglutinan bajo el concepto de Tercer Sector Social. Recordemos situaciones donde se ha hecho uso de la ciudadanía para evidenciar ante la opinión pública estos problemas, como la asociación de víctimas del accidente aéreo Yak-42 ocurrido en el año 2003, que reivindicaba claridad y transparencia en las causas del trágico acontecimiento, o sucesos más recientes de niñas en edad escolar y adolescentes que han sido brutalmente asesinadas, como es el caso de Sandra Palo en Madrid por un grupo de jóvenes, algunos de ellos menores de edad. Recientemente destaca el caso de Marta de Castillo, asesinada presuntamente por su pareja y amigos, o el de la niña onubense Mari Luz, de tan solo cinco años. Esta sucesión de acontecimientos ocurridos en la población infantil y adolescente, provocó un gran impacto en la sociedad, que reclamaba al Estado y al poder judicial, a través de diversas asociaciones y plataformas abanderadas por sus familiares y demás ciudadanos, cambios relacionados con las leyes del menor en España.

Centrándonos en otros acontecimientos sociales acaecidos en el año 2011, destacan los movimientos que surgieron de forma espontánea en la mítica Plaza de Sol de Madrid, donde un grupo de jóvenes se asientan en este lugar para denunciar ante la opinión pública la incapacidad del Estado para proteger sus derechos y solucionar sus problemas, como la falta de empleo, la imposibilidad de hacer frente a préstamos e hipotecas, el alto índice de desempleo en los jóvenes... Tal es la repercusión que posee este grupo de ciudadanos denominados *15-M* o *Indignados* que se extiende a otros lugares de Europa, incluso a Latinoamérica, donde ciudadanos españoles residentes en países latinoamericanos y autóctonos se manifiestan ante las embajadas españolas. Actualmente este movimiento se ha trasladado a uno de los corazones económicos más importante del mundo, nos referimos a New York, donde otros chicos con las mismas características que los nuestros se manifestaban en Wall Street para denunciar su situación de precariedad. Son acontecimientos que se van expandiendo por todo el mundo y poco a poco se han constituido como entidades del Tercer Sector Social.

Estas formas de organización ciudadana se denominan Tercer Sector Social. Este concepto se crea en los Estados Unidos, caracterizándose principalmente por ser un instrumento de denuncia de problemas ante la sociedad y el Estado, por su ausencia de ánimo de lucro y por su independencia del sector público (Estado) y privado (Mercado). Engloba, por un lado, un derecho democrático que permite



a cualquier sujeto el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y activa, y por otro, es un reflejo de identidades colectivas. En este artículo narramos cómo los inmigrantes pueden hacer uso de una ciudadanía activa, crítica y responsable mediante la creación y participación en las asociaciones de inmigrantes. Esta participación de los inmigrantes en estas entidades se interpreta como un indicador de su integración en la sociedad de acogida, ya que está haciendo uso de sus derechos. En este caso, proponemos estrategias de cómo las asociaciones de inmigrantes podrían participar en los centros educativos para favorecer la convivencia intercultural de su colectivo y a través de qué miembros de la comunidad educativa pueden canalizar sus actuaciones.

1. LA CIUDADANÍA Y SU RELACIÓN CON EL TERCER SECTOR SOCIAL

La ciudadanía, según Bárcena (citado por Bartolomé, 2001), es un término que se utiliza para reconocer la pertenencia de un sujeto a una comunidad política concreta y sus diferentes capacidades como miembro activo de dicha comunidad. Este concepto parte de la premisa, que a este sujeto perteneciente a esta comunidad se le protegerán sus derechos civiles y sociales, es decir, se cuidará de sus libertades individuales, de su participación a nivel político y de otros aspectos tan primordiales como el trabajo, la salud, la educación y la calidad de vida.

Esta pertenencia supone interpretar la ciudadanía como el reconocimiento de una serie de derechos y deberes relacionados con la esfera pública que van a permitir que el ciudadano participe de forma activa en la construcción y mejora de su contexto social. Un contexto social donde las personas comparten valores, normas, conductas y toman decisiones para resolver problemas relacionados con la vida pública. Basándose en esta forma de concebir la ciudadanía, Cortina (1999: 178) la describe como

un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, es por tanto una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y (...) una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar e integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan ciudadanos de primera.

De esta forma, la ciudadanía nos permite la transformación social mediante la participación activa y democrática en la sociedad y el ejercicio de nuestros derechos, y a su vez, la cohesión social, integración y erradicación de la exclusión. Opinamos que unos de los medios óptimos para desarrollar esta ciudadanía crítica, responsable y activa, se sitúa en el Tercer Sector Social, ya que este sector posibilita al ciudadano su implicación activa y democrática en la construcción de una sociedad más justa a través de iniciativas sociales como las asociaciones, fundaciones, ONG y cooperativas sociales.



2. DEFINICIÓN DE TERCER SECTOR SOCIAL

Para comprender el concepto de Tercer Sector Social y su *relación* con el Estado y Mercado, es necesario especificar qué se entiende por Primer y Segundo Sector:

- Primer Sector (Estado y público): Instituido por las Administraciones públicas, los organismos autónomos y las empresas públicas.
- Segundo Sector (Mercado y privado): Compuesto por las entidades que desarrollan actividad con ánimo de lucro.

Diversos autores como De la Torre, (2003), Marbán, (2003) y Sanchís, (2003) coinciden en la dificultad de establecer con claridad una definición aceptada, unánime y representativa del Tercer Sector. Es un término nuevo y creado en los años ochenta y noventa en los EEUU y, posteriormente, en Europa Occidental. En un principio el Tercer Sector Social es denominado de diferentes formas debido a su *relación de independencia* con los sectores públicos y privados, como Sector Independiente, Sector Intermedio, Sector de Organizaciones no Gubernamentales, Sector No Lucrativo (*non profit sector*, término americano), *économie sociale* (término francés), *non-staury sector* (término británico) y *gemeinmützige organisationen* (término alemán). Seibel y Anheier (1990) y Gidron, Krammer y Salamon (1992) coinciden en que los términos anteriores no representan la filosofía de la palabra Tercer Sector Social, debido a dos razones fundamentales llevan explícitamente su relación con el mercado (sector privado), obviando su relación con la sociedad, y no tienen en cuenta que los beneficios de estas organizaciones no son distribuidos entre los propietarios de dicha organización.

Otros autores, como Salomon y Anheir (1994), aglutinan las diversas definiciones de Tercer Sector Social desde tres perspectivas: legal, económica-financiera y funcional. Posteriormente, dichos autores elaboran una cuarta definición denominada *estructural operacional*, que ha sido desarrollada dentro del Proyecto Internacional Comparativo de la Johns Hopkins University. Las cuatro definiciones son las siguientes:

- *Legal*: Se basa en las leyes específicas de cada país.
- *Económica-financiera*: Obtiene sus ingresos económicos mayoritariamente de las contribuciones de sus miembros.
- *Funcional*: Compuesto por organizaciones privadas que sirven a propósitos públicos.
- *Estructural-operacional*: Parte del modo de operar de las diferentes instituciones. Cumpliría con siete características:
 - *Formales*: Deben de tener algún grado de institucionalización.
 - *Privadas*: No pertenecen al gobierno.
 - *Sin ánimo de lucro*: Los beneficios se reinvierten en los objetivos de la organización.



- *Autogobernadas*: Poseer sus propios procedimientos internos de gobernanación.
- *No comerciales*: No deben de organizarse para objetivos comerciales.
- *No partidarias*: Deben alejarse de los aspectos políticos.
- *Voluntarias*: Deben de poseer participación voluntaria en sus actividades.

Esta definición parece ser que es la más adecuada para aplicar el concepto del Tercer Sector Social a la diversidad de contextos internacionales. Posteriormente, Salomon y Anheir (1994) vuelven a redefinir el concepto de estructural-operacional para eliminar dos de sus características: no partidarias y no comerciales. De esta forma, la definición estructural-operacional queda compuesta por cinco rasgos característicos: formales, autogobernadas, sin ánimo de lucro, privadas y voluntarias. Si nos centramos en movimientos sociales como el *15-M*, este nace desde las propias necesidades de la sociedad para ir posteriormente tomando esa estructura-operacional que señala Salomon y Anheir (1994). Este movimiento, con el paso del tiempo, fue elaborando sus propios estatutos y organizándose como una entidad concreta dentro del Tercer Sector Social. De esta manera pasó de ser un fenómeno que nace de forma natural a una entidad con una estructura-operacional.

Desde la perspectiva que este sector actúa sin ánimo de lucro y que denuncia los problemas ante la sociedad y Estado, investigadores como Diez (2004) conceptualizan este término como aquel formado por agrupaciones sin ánimo de lucro, dotadas de forma jurídica y organizativa, de naturaleza y origen privado, cuyo objetivo es de personalidad altruista o filantrópica y sus funciones llegan donde no ha podido o no ha querido llegar el Estado. Esto permite que el Tercer Sector Social asuma el papel de abanderado, ya que identifica y denuncia las necesidades ante la sociedad y el Estado. Consecuencia de estas acciones, es que marca el camino a seguir por el Estado y las Administraciones en políticas sociales.

En cambio, autores como De Lorenzo (1996:32) se centra en la capacidad y fuerza que posee el Tercer Sector Social para optimizar calidad de vida y bienestar social de las personas, en las propias palabras de este autor se define como

...el formado por aquellas entidades de carácter voluntario que, surgidas de la libre iniciativa ciudadana y reguladas de forma autónoma, persiguen por medio de la intervención en la política social, contribuir a aumentar los niveles de calidad de vida y bienestar a través de un progreso social solidario.

Ya por último, Navajo (2004) lo describe como aquello *que no lo es*. Se trata de un Sector que se define por su diferencia con el Estado (no gubernamental) y con el Mercado (sin ánimo de lucro). Es un contexto no ocupado ni por el Estado ni tampoco por el Mercado, donde diversos grupos de ciudadanos reivindican ciertos intereses para el beneficio de la sociedad. Este Tercer Sector Social estaría formado por un conjunto de agrupaciones, asociaciones, organizaciones y movimientos que distan entre sí y donde es difícil establecer lazos comunes. Dicho autor señala que es dificultoso establecer una frontera exacta que delimite el concepto de Tercer Sector Social debido a dos argumentos:



- Su carácter sin ánimo de lucro no es estricto.
- Tampoco su personalidad no gubernamental es fiel, debido a las subvenciones que recibe del Estado.

A pesar de todas estas connotaciones positivas que emanan desde el Tercer Sector Social, no significa que esté exento de críticas. García y Comes (1995) especifica la existencia de un tipo de Tercer Sector Social que se desdobra en diversos contextos y escenarios, que rompe con las características tradicionales que le asocian y empieza a desarrollarse en diversos escenarios: Estado, Mercado y Mundo Vitales. Es una nueva forma de existencia del Tercer Sector Social. Estos Mundos Vitales se centran en el ámbito de las emociones y sentimientos como la afectividad, la confianza, la autoestima, la aceptación...

2.1. FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL TERCER SECTOR SOCIAL

Pérez y López (2003), apoyándose en la concepción que poseen sobre el Tercer Sector Social, como un grupo de organizaciones fruto de la iniciativa privada que actúa sin ánimo de lucro en actividades, especifican sus funciones de la siguiente forma:

- Contribuir a la gobernación de la sociedad. Supone una articulación y representación de intereses para proporcionar respuestas coordinadas a los problemas públicos, producción y promoción de ideas en la esfera pública, sensibilización o impacto en la opinión pública y política.
- Identificar el déficit del bienestar y la activación de la acción colectiva para responder a ese déficit.
- La afirmación de identidades y comunidades. Permite el desarrollo de experiencias de comunidad y de identidad colectiva.
- El desarrollo de una dimensión cultural. Cumple una función socializadora de los sujetos.

Centrándonos en las características del Tercer Sector Social, podemos sintetizarlas desde su carácter privado no lucrativo y desde su personalidad altruista, solidaria o filantrópica en sus objetivos y establecer como tales, las siguientes (Sánchez, 2003):

- Ausencia de ánimo de lucro.
- Son fruto de la iniciativa social.
- Entidades cuya finalidad principal sea de índole social o altruista.
- Entidades o agrupaciones dotadas de forma jurídica.

Otro ejemplo sobre las connotaciones del Tercer Sector Social lo encontramos en un proyecto desarrollado en Cataluña denominado *Barcelona Ciutat Jove* (2004) y que puntualiza las características de este sector de la siguiente forma:



- Compuesto por organizaciones de carácter privado.
- Constituidas formalmente con estatutos y órganos directivos que persiguen fines de carácter público y social.
- Por su naturaleza jurídica y por sus objetivos no pueden ser considerado sector público (propio de las administraciones), ni privado (característico de las empresas).
- No puede generar beneficios; si sucede, debe reinvertirse en nuevas actividades de carácter social.
- Frecuentemente cuentan con recursos humanos como son los voluntarios.

Sus funciones serían:

- Fomentar la cohesión social.
- Acercar las políticas sociales a los ciudadanos.
- Promover la participación ciudadana y la innovación democrática.
- Contribuir a generar nuevas identidades.

Desde nuestro punto de vista y coincidiendo con la mayoría de los autores, las connotaciones del Tercer Sector Social son su carácter privado y no lucrativo, el desarrollo de la filantropía, la ausencia de ánimo de lucro, la independencia del Estado y Mercado y conforma un contexto donde se permite la participación ciudadana y reafirmación de identidades colectivas. Sus funciones básicas serían las siguientes:

- Reafirmar el derecho y deber de cualquier sujeto mediante el desarrollo de la ciudadanía activa, crítica y responsable.
- Denunciar los problemas que produce el Estado y el Mercado.
- Favorecer la creación de una ciudadanía más solidaria, justa y participativa.
- Sensibilizar de los ciudadanos ante los problemas de su contexto.
- Elaborar y proporcionar respuestas a los problemas sociales.
- Permitir la afirmación de identidades mediante el desarrollo de experiencias de comunidad y de identidad colectiva.
- Socializar y transmitir valores de solidaridad, filantropía y tolerancia.

2.2. CLASIFICACIÓN DEL TERCER SECTOR SOCIAL

Existen diversas perspectivas según diferentes autores para clasificar la gran diversidad de organizaciones que componen este sector (Hoekendik, 1986; Casado, 1989; Ascoli, 1989; Ruiz, 1994; Sánchez, 2003; y De la Torre, 2003). La clasificación de Ascolí (1989) divide al Tercer Sector Social en once organizaciones en función de los servicios que ofrece, de las finalidades y de las características de las personas que las componen. En cambio, Hoekendik (1986) elabora una clasificación del Tercer Sector Social que agrupa a los sujetos en función de las características sustanciales que posee cada grupo de individuos y del tipo de actividad que desarrolla cada or-



ganización. En base a estas dos categorías, clasifica a las organizaciones en *Grupos de Autoayuda* y *Grupos que desarrollan su actividad no en beneficio de sus asociados*.

De la Torre (2003 y 2004) clasifica al Tercer Sector Social en asociaciones, fundaciones, mutualidades, las cooperativas y las sociedades laborales que pertenecen a la economía social. Hay determinadas entidades que, bajo la forma de cooperativas sociales, serían encuadrables en su ámbito y cabe igualmente aglutinar aquí las ONG (Organizaciones no Gubernamentales). Desde nuestro punto de vista y en base a las aportaciones de los diferentes autores expuestos, las entidades del Tercer Sector Social serían las asociaciones, fundaciones, cooperativas de iniciativa social y ONG.

3. LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LAS ENTIDADES DEL TERCER SECTOR SOCIAL

Un considerable número de centros de investigación y universidades están poniendo de manifiesto en los últimos años nuevas formas de autoorganización de los ciudadanos en Europa (Mezzana, 2003). Una prueba de estas nuevas estructuras de autoorganización son la ruptura con las clásicas formas (pertenecía a partidos políticos, sindicatos, asociaciones de carácter nacional...) y la aparición de nuevas entidades de participación como las asociaciones, las fundaciones, las ONG y las cooperativas de iniciativa social. Estas nuevas formas de agrupación de los ciudadanos poseen como objetivo proteger los derechos y mantener condiciones de vida aceptables de los ciudadanos para construir una sociedad más solidaria y justa. Recordemos que la creación de este tipo de entidades surge ante la incapacidad del Estado para asegurarles a los ciudadanos sus derechos y una calidad de vida, por ejemplo el movimiento social denominado *15-M* o *Indignados*. Lamentablemente existen otros tipos de agrupaciones enmascaradas bajo la denominación de asociación con connotaciones fascistas o cuya finalidad simplemente es la diversión.

En el caso de las asociaciones, se impregnan de principios y reivindicaciones que favorecen el florecimiento de valores en la sociedad, la integración de colectivos desfavorecidos, la sensibilización de conductas, la ayuda de forma desinteresada hacia las personas marginales... La cara opuesta a esta nueva forma de concebir las asociaciones es la aparición de formas de *autoprotección salvajes* en los ciudadanos (Mezzana, 2003), por ejemplo, el rechazo hacia colectivos como los inmigrantes e impidiendo que este tipo de asociaciones a favor de los grupos más marginados, se instalen en determinados barrios o contextos sociales. Algunos autores como Sipi (2002) interpreta las asociaciones como un espacio en el cual se fomenta la solidaridad entre el colectivo perteneciente, produciéndose un intercambio e enriquecimiento mutuo de valores. Para esta autora, las asociaciones serían una clave reveladora e indicadora de dinamismo y participación de la sociedad civil en sus preocupaciones o problemas.

Otros investigadores como Passari y Raffi (2000) amplían este concepto y añaden que la asociación engloba una nueva relación entre ciudadano y Estado. El ciudadano rompe su relación autoritaria que emana desde lo alto, es decir, proveniente del Estado y, por lo tanto, se ve obligado a crear nuevas formas de participación y



de democracia. Una asociación es un reflejo de una lealtad hacia la democracia pero un recelo hacia la capacidad del Estado para resolver sus problemas. Manzini (2001) llama a esta nueva participación *ciudadanía activa*. Este concepto lleva asociado implícitamente la movilización voluntaria de un grupo de sujetos para constituir un grupo con ciertas características más o menos duraderas, que ejerce presión desde el plano público (Barthélemy, 2003)

Villasante (2003) coincide con este autor al concretar las asociaciones como un espacio participativo donde los ciudadanos voluntariamente se agrupan. Algunos sujetos se asocian para encontrar en otros algo que no encuentra en cada individuo considerado aisladamente.

De esta forma, el ciudadano reconoce en las demás personas determinados elementos enriquecedores y constituyentes que les pueden abrir grandes perspectivas. Este mismo autor señala que la puesta en funcionamiento de las diversas actividades de una asociación es un fiel reflejo de los valores de un grupo de ciudadanos, de una manera concreta de visión e interpretación del mundo.

La siguiente entidad que compone el Tercer Sector Social es la de las fundaciones, definidas como *universitates bonorum* (Sánchez, 2003), es decir, como patrimonios afectos de forma duradera a un determinado fin de interés general, y sus peculiaridades más destacadas son:

- Vinculadas con el mundo altruista.
- Los beneficiarios de la acción son siempre sujetos ajenos a la entidad.
- Posee un capital humano normalmente muy comprometido.

Su idoneidad jurídica, organizativa y hasta quizás política nos descubre que nos encontramos ante un auténtico *agente transversal* para la filantropía de los tres sectores (Estado, Mercado y Tercer Sector).

Esto es debido a que el Estado como el Mercado pueden ejecutar proyectos de interés general pero que no dejan de encuadrarse en sus propias lógicas de competencias y actuación. Así pues, las fundaciones no son un instrumento exclusivo del Tercer Sector Social, sino que transversalmente las fundaciones actúan en y desde los tres sectores para lograr fines de interés común.

Las ONG (Organizaciones no Gubernamentales) constituyen la tercera agrupación de ciudadanos del Tercer Sector Social. Este vocablo es una alternativa cómoda y sencilla para denominar a las organizaciones que, con independencia de su forma jurídica, actúan en este sector solidario.

Las actuales ONG organizan y difunden sus actividades mediante un modelo de actuación basado en el cambio social (Ortega, 1998), caracterizado por:

- *Tipo de acción*: Proyectos que buscan el desarrollo autosostenido, autónomo y sistemático.
- *Papel de la ONG*: Fortalecimiento de la sociedad civil como sujeto del cambio social.
- *Participación de los beneficiarios*: Receptores de los proyectos y artífices de su desarrollo.



- *Educación para el desarrollo*: Se basa en el análisis riguroso de los factores causales del subdesarrollo.

Dichas organizaciones desarrollan su actividad en el ámbito de la cooperación mediante acciones humanitarias y proyectos. Algunas centran sus actividades en el desarrollo de colectivos excluidos o en riesgo de exclusión, así como en países o sociedades subdesarrolladas. A este tipo de entidad se le denomina Organización no Gubernamental para el desarrollo (ONGD).

Un aspecto importante a destacar en las ONG es que potencian el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida, ya que existe un capital humano que se implica de forma altruista y filantrópica en las actividades sociales de esta entidad, son los denominados *voluntarios*. Son sujetos que prestan su tiempo, formación y conocimientos en colaborar con diferentes labores llevadas a cabo por las ONG.

Ya por último, las cooperativas de iniciativa social son aquellas entidades que gestionan servicios de interés colectivo o de titularidad pública, así como las que realizan actividades económicas que conduzcan a la integración laboral de las personas que sufran cualquier clase de exclusión social (Ley Estatal de Cooperativas de 16 de julio de 1999). Dentro de esta nueva forma de entidad no lucrativa, son denominadas como Cooperativas de Iniciativas Social aquellas cuyas finalidades sean:

- Prestar servicios asistenciales mediante el desarrollo de tareas sanitarias, culturales, educativas u otras de carácter social.
- Desempeñar una actividad económica que tenga por finalidad la integración laboral de personas en exclusión social.
- El desarrollo del altruismo.

En definitiva, las asociaciones, fundaciones, ONG y cooperativas de iniciativa social son consideradas como una herramienta de transformación social y de ejercicio de la ciudadanía por una serie de razones:

- Permiten el uso democrático de nuestros derechos.
- Los ciudadanos se involucran activamente en buscar soluciones a la diversidad de problemas que presenta la sociedad.
- Sensibilizan e involucran al Estado, Mercado y a la opinión pública ante los problemas de la sociedad civil.
- Transmiten actitudes y valores entre sus miembros y en la sociedad.
- Representan el valor de la libertad, pues son espacios de libertades individuales donde los sujetos se ubican de forma voluntaria.
- Simbolizan espacios de aprendizajes y de enriquecimiento mutuo entre sus miembros.
- Se conciben como formas de participación ciudadana y de democracia.
- Crean una sociedad más dinámica, comprometida, justa y creativa ante los problemas de los ciudadanos.



- Los sujetos comparten una identidad colectiva que se enriquece y se afianza a lo largo del tiempo.
- Contextos para reivindicar intereses comunes y solucionar problemas.

5. LAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES

Los cambios y evoluciones que se están produciendo a nivel nacional, en la Comunidad Andaluza y concretamente en Almería debido a la llegada de los inmigrantes, reclaman una serie de respuestas y estrategias articuladas desde las diferentes administraciones públicas, tales como reagrupación familiar, medios sanitarios... A menudo estas necesidades no son cubiertas por la administración, y los inmigrantes se ven obligados a agruparse mediante asociaciones para denunciar sus problemas ante los poderes públicos y ante la sociedad.

Fernández y colaboradores (2001:56) señalan que las asociaciones de inmigrantes no surgen únicamente como medio de denuncia, también como *cauce de encuentro e identificación del grupo reforzando los lazos internos del colectivo, así como un medio idóneo para expresar y reclamar su cultura...* También especifican que uno de los problemas encontrados cuando nos sumergimos en el mundo de las asociaciones de inmigrantes es la dificultad de detallar de qué hablamos cuando empleamos el término asociación de inmigrantes. De esta manera, es necesario especificar qué entendemos por asociaciones de inmigrantes y su diferenciación con asociaciones pro-inmigrantes:

- *Las asociaciones pro-inmigrantes*: Surgen de la iniciativa social de los ciudadanos autóctonos o de la propia administración pública. Estas asociaciones pro-inmigrantes pretenden ayudar en las diferentes necesidades que emanan del colectivo inmigrante. Principalmente son dirigidas y coordinadas por ciudadanos no inmigrantes, aunque pueden participar en las diversas tareas los inmigrantes.
- *Las asociaciones de inmigrantes*: Estas asociaciones nacen desde el propio seno del colectivo de inmigrantes como medio para paliar sus necesidades, realizar reivindicaciones que igualen sus derechos al mismo nivel que los sujetos autóctonos y como lugar de encuentro para expresar y mantener su cultura. Estas entidades son gestionadas y dirigidas por los propios inmigrantes, esto no significa que no puedan participar los sujetos autóctonos.

Sipi (2002) conceptualiza las asociaciones de inmigrantes como un espacio donde se fomenta la solidaridad, se mantiene y se construye una identidad cultural entre el país de origen y la tierra de adopción. Bajo este parámetro definitorio, se aglutinan asociaciones de inmigrantes que realmente son *cofradías*. Este término se utiliza para designar las formas de asociación religiosa que se caracterizan por una organización, una creencia y un ritual específico, es decir, el punto de unión de los inmigrantes es el culto a su religión (Lacomba, 2001). En nuestro caso y en función



de la definición de asociación de inmigrantes, no las consideramos como tal, pues su finalidad es puramente religiosa.

Para nosotros, las asociaciones de inmigrantes representan un espacio en el que se elimina el aislamiento social, cultural y laboral que conlleva implícitamente los aspectos negativos de la inmigración y se fomenta el mantenimiento y la difusión de su cultura. También consideramos las entidades de inmigrantes como un espacio donde se produce una mediación y diálogo entre los inmigrantes, ya que se intercambian experiencias en este nuevo ciclo de vida que han iniciado y supone un reencuentro con su país de origen.

Generalmente, las asociaciones de inmigrantes configuran una serie de características fundamentales:

- La participación de los inmigrantes en sus asociaciones es un reflejo de su integración en la población receptora.
- Representan el medio formal y burocrático para canalizar sus necesidades a la sociedad y a los organismos públicos.
- Es un espacio de encuentro entre inmigrantes para expandir su cultura, costumbres y valores a los inmigrantes de primera y segunda generación.
- Favorece el desarrollo de identidades colectivas, de convivencia humana y satisface la necesidad de estar juntos (Pérez y López, 2003).
- El desarrollo de una dimensión cultural. Desempeña una función socializadora de los sujetos, tanto de los individuos que forman parte de las asociaciones como de los que no.
- Espacio donde se reafirma el derecho y deber de cualquier ciudadano.
- Desarrollan funciones de mediación social.
- Supone un ejercicio de la ciudadanía activa.
- Espacio para sensibilizar a la opinión pública y política sobre los problemas.
- Aumenta la sensibilización de los ciudadanos ante los problemas de su contexto.

Desde nuestro punto de vista, las asociaciones de inmigrantes aglutinan cuatro características fundamentales:

1. *Educadora.*

- Cumplen con una función socializadora.
- Transmiten valores de solidaridad, filantropía y tolerancia.
- Favorecen la creación de una ciudadanía más solidaria, justa y participativa.
- Espacio para sensibilizar e impactar a la opinión pública y política sobre los problemas sociales.
- Aumentan la sensibilidad de los ciudadanos ante los problemas de su contexto.

2. *Participación ciudadana.*

- Representan y defienden los intereses de un grupo o comunidad.
- Contexto donde se reafirma el derecho y el deber de cualquier ciudadano.
- Denuncian los problemas que produce el Mercado y el Estado.
- Mediación Social.



- Ciudadanía activa, crítica y responsable para mejorar la sociedad.

3. *Identidad.*

- Permiten la afirmación, desarrollo y transmisión de identidades mediante el desarrollo de experiencias de comunidad y de identidad colectiva.

4. *Aspectos legales y formales.*

- Dotadas de forma jurídica y autogobernadas.
- Sin ánimo de lucro.
- Origen privado.
- Su finalidad es filantrópica.

6. LAS PRIMERAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES EN ESPAÑA

Siguiendo las orientaciones de Sipi (2002), se puede hablar de una primera etapa del asociacionismo de inmigrantes que se desarrolla a finales de los años setenta y principios de los ochenta en Cataluña. Se caracteriza por tener un papel inactivo y por estar formadas las asociaciones por sujetos procedentes de un mismo país, por ejemplo, las asociaciones de Ghana, Guinea Ecuatorial y Senegal. Esta etapa se califica como *pasiva* y sus funciones principales eran:

- Mantener los aspectos que definen la pertenencia a su grupo de origen.
- Reproducir y sostener el modelo cultural y social de su país de origen.
- Ayudar social y solidariamente a sus conciudadanos.
- También se ofrece estabilidad emocional.

A finales de los ochenta y a principios de los noventa, se localiza la segunda etapa del asociacionismo. En esta época las asociaciones de inmigrantes empiezan a constituirse por diferentes sujetos procedentes de diversos países de origen, en algunas ocasiones, se agrupan por cercanía entre países natales o por otros aspectos en común, como la religión. Esta nueva reagrupación de inmigrantes a través de las asociaciones supone dejar a un lado las reivindicaciones grupales anteriores de los años setenta para pasar a otras reivindicaciones más amplias y grupales, bajo la denominación de inmigrantes sin tener en cuenta el país de procedencia, es decir, se amplían las fronteras de las reivindicaciones más allá del grupo natal. Algunas de sus nuevas actividades son:

- Reivindicaciones legales, como la ley de extranjería.
- Manifestaciones culturales con invitación de otros grupos y a la sociedad receptora.
- Colaboración en actividades organizadas por instituciones gubernamentales o por organizaciones no gubernamentales.



De esta forma, las asociaciones ecuatoguineanas propusieron a las diferentes asociaciones de inmigrantes de África agruparse bajo una misma entidad. Rápidamente, esta iniciativa fue trasladándose a otros inmigrantes procedentes del África Occidental.

Así nacieron asociaciones como JAMA KAFO en Mataró, EASU en Premiá de Mar, MUSA MOLO en Calella del Mar... Las asociaciones de gambianos se agruparon bajo el nombre de GAS y constituyeron la primera federación de asociaciones de gambianos en España. Este ejemplo de constitución de federaciones fue seguido por filipinos, magrebíes y latinoamericanos, que fueron uniéndose entre sí y constituyeron la FCIC (Federación de Colectivos Inmigrantes de Cataluña).

También durante este tiempo de transformación de las asociaciones sucedido en los años ochenta y noventa, empiezan a surgir los primeros indicios de asociaciones de mujeres inmigrantes. Las mujeres filipinas y subsaharianas se empiezan a reunir para reivindicar ciertos derechos en referencia al género femenino, ya que las asociaciones mixtas no las tenían en cuenta. Las funciones de las asociaciones de mujeres inmigrantes eran principalmente la integración real de los hijos de mujeres inmigrantes, la lucha para no depender jurídicamente de sus maridos, la creación de redes de apoyo entre las mujeres, la orientación a la mujer y mantener la cultura de origen de la mujer inmigrante.

7. LAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES EN ALMERÍA

La primera etapa del asociacionismo inmigrante se localiza a principio de los años noventa, coincidiendo con los primeros flujos migratorios hacia esta provincia (González-Jiménez, 2007). Las asociaciones de inmigrantes estaban compuestas por sujetos de igual nacionalidad, principalmente de Marruecos, como la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes (ATIME), y otras del África Subsahariana. Estas asociaciones se ubicaban principalmente en el Poniente Almeriense y los motivos de su creación eran:

- Apoyo psicológico y emocional.
- Optimizar las condiciones laborales.
- Cubrir las necesidades básicas.
- Reivindicación de derechos al mismo nivel que los autóctonos.
- Mejora de la convivencia.

La segunda etapa del asociacionismo inmigrante se focaliza a finales de la década de los noventa y principios del siglo XXI, debido a la llegada de inmigrantes procedentes de Latinoamérica y de Europa del Este. Ahora las asociaciones de inmigrantes se empiezan a ubicar en otras zonas geográficas, como en el Levante Almeriense o en la propia capital, pero en barrios marginales. En esta etapa se produce el mayor crecimiento de las asociaciones en Almería.

Situándonos en el año 2000, la Junta de Andalucía junto con el Movimiento por la Paz, Desarme y la Libertad de Andalucía publicaron una *Guía de Recursos*



para la Inmigración. Posteriormente, en el año 2011, la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, a través de su página web, nos señala la existencia de 14 asociaciones de inmigrantes en la provincia de Almería. Estas entidades principalmente pertenecen al África Subsahariana, al Magreb y a Latinoamérica. Algunas de estas entidades se han agrupado por criterios geográficos y culturales, como es el caso de la Asociación *El Ejido Multicolor*, que aglutina diversas nacionalidades de países latinoamericanos o la Asociación *Fulbe*, que encierra a todos los inmigrantes africanos el grupo étnico Fulbe. Esta última asociación pretende facilitar la integración de los recién llegados, fomentar y divulgar la cultura Fulbe en la sociedad de acogida, promover el desarrollo de proyectos donde se localiza este colectivo, fomentar la interculturalidad, el mantenimiento de la lengua materna y de sus costumbres culturales y la sensibilización de sus problemas en la sociedad de acogida.

En líneas generales, las funciones de estas asociaciones se centran en tres ámbitos principales: el judicial, el de salud y el educativo. Respecto al primer ámbito, sus tareas se centran en asesorar a los colectivos de inmigrantes sobre los pasos necesarios para regularizar su situación, las tarjetas de residencia y otros aspectos relacionados con la reagrupación familiar. Centrándonos en el segundo ámbito sobre salud, las acciones que se realizan se focalizan en cómo conseguir la tarjeta sanitaria, sensibilización sobre la importancia de la vacunación de los niños como de la supervisión del embarazo en la mujer, la prevención y denuncia de ciertas prácticas como la mutilación de los órganos genitales femeninos, la actuación como traductores y mediadores interculturales entre el personal sanitario y colectivo inmigrante, la erradicación de hábitos poco saludables basados en la medicina tradicional de dudosa fiabilidad... Dentro de este ámbito, destaca el proyecto de intervención comunitaria intercultural denominado *Compartir*, realizado por la Asociación para la Cooperación y Desarrollo con el Norte de África (CODENAF) que trabaja la salud en la sociedad a través de diferentes encuentros realizados, como el titulado «Planificación familiar: mujer y sociedad», «Salud visual para mayores de 65» y «Funcionamiento del Centro de Salud y las vacunaciones infantiles». Ya por último en el ámbito educativo, las tareas son muy diversas pero a su vez específicas según el grupo étnico-cultural de destino. Por ejemplo, mayoritariamente se realizan actividades para el aprendizaje del español tanto para niños como para adultos, clases de refuerzo educativo en las áreas instrumentales, también otras tareas destinadas a los adultos como el aprendizaje de cómo se redacta un currículum vitae, técnicas de búsqueda de empleo, preparación de una entrevista, talleres de peluquería, cocina, corte y confección para la mujer u otros talleres para aprender los mecanismos para montar un propio negocio (locutorio, tienda de alimentación...). Es necesario especificar que, dependiendo del grupo étnico-cultural, las actividades cambian. Esto es debido a que las necesidades de cada grupo étnico-cultural son diferentes. Los inmigrantes proceden de Europa del Este presentan una mayor cualificación académica y reclaman otras actividades de mayor complejidad, como el aprendizaje de técnicas de búsqueda de empleo; en cambio con otros grupos de inmigrantes se empieza desde un nivel más básico, como el dominio y aprendizaje del español. Especificamos que dentro de este ámbito educativo entran aquellas actividades de



carácter cultural que lo que persiguen es que los inmigrantes que han llegado a España y los inmigrantes de segunda generación conozcan, mantengan y no olviden sus costumbres culturales en la sociedad de acogida, que sepan por qué se realiza tal manifestación cultural y qué sentido tiene en su cultura.

Actualmente las asociaciones de inmigrantes juegan un papel esencial en los centros educativos, ya que mediante su participación en las diversas necesidades de las instituciones educativas favorecen las señas de identidad de los nuevos escolares, potencian el «poder» escolar y social de los alumnos y realizan tareas de mediación intercultural. Además este tipo de participación fortalece la continuidad entre centros educativos y familias, constituyendo una forma de poder trabajar con niños y jóvenes en comunidades de aprendizaje (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2009).

En un estudio desarrollado por estos mismos autores, se ponía de manifiesto cómo podrían participar las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos según la propia perspectiva de las entidades de inmigrantes y de los docentes. Los profesores presentan una serie de problemas, como el desconocimiento de la cultura de sus alumnos, la falta de tiempo y la desmotivación para acoger alumnos inmigrantes, la carencia de actividades que fomenten la interculturalidad y el distanciamiento de las familias inmigrantes del centro educativo, son razones suficientes para justificar la participación de estas entidades de inmigrantes en los centros educativos.

Ante esta situación, tanto las asociaciones como los profesores coinciden en la necesidad de establecer nexos de unión que les ayuden a superar estos obstáculos, como pueden ser que las asociaciones les proporcionen información sobre la cultura de sus alumnos, que se acerquen a las familias inmigrantes para recoger y dar información sobre sus hijos y posteriormente informar a los docentes, suministrar objetos típicos de sus países, elaboración de actividades que fomenten la convivencia intercultural y su canalización a través de las comisiones de convivencia, la colaboración con el Departamento de Orientación para ayudarles en el diseño y desarrollo de tareas multiculturales, realizar actividades de acogida a principio de curso para los alumnos inmigrantes...

No solamente la labor de las asociaciones de inmigrantes se centra en las actuaciones con los docentes, también proponen trabajar con las familias inmigrantes y autóctonas. En el caso de las familias inmigrantes, proponen aumentar su participación en los centros educativos y que estas familias asuman la responsabilidad que juegan para la integración efectiva de sus hijos e hijas en la nueva sociedad de acogida. Con las familias autóctonas, plantean el diseño de actividades que cambien sus actitudes, pues en algunas ocasiones transmiten estereotipos negativos hacia las demás culturas. También justifican la valiosa aportación que tendría la intervención de las asociaciones de inmigrantes en los diferentes choques culturales y problemas de convivencia que se producen entre los alumnos inmigrantes y autóctonos. Una de las formas de intervención sería a través de la mediación intercultural. Las asociaciones de inmigrantes, al actuar como mediadoras interculturales en los centros educativos, darán lugar a que se que potencie la autoestima y autoconcepto de los jóvenes inmigrantes, pues al percibir mediadores interculturales de su misma nacionalidad interpretarán que su cultura es valorada y que puede aportar enriquecimiento a la comunidad educativa. Recordemos las palabras de Cummis (1986)



cuando especifica que la educación da poder si se tienen en consideración la cultura y la lengua de sus alumnos.

CONCLUSIONES

Señala Vila (2004) y Soriano Ayala-González-Jiménez (2010) que para que el aprendizaje de la escuela tenga éxito, el centro educativo debe de realizar su continuidad con los demás agentes educativos. Partiendo de este supuesto, defendemos la idea de que las asociaciones de inmigrantes pueden desarrollo un papel primordial en la consecución de este propósito a través de diferentes acciones, por ejemplo, con los docentes, padres, alumnos inmigrantes y autóctonos.

Uno de los problemas que presentan los docentes es la falta de tiempo para poder organizar actividades multiculturales o el desconocimiento de las culturas de sus alumnos. En este caso, las asociaciones de inmigrantes pueden organizar estas actividades e incluso formar a los docentes en las diferentes culturas de sus alumnos. Por ejemplo, pueden realizar seminarios para explicar su cultura, realizar exposiciones con los objetos típicos de su país (monedas, sellos, literatura...).

Respecto de los padres autóctonos, las asociaciones de inmigrantes pueden trabajar aquellas actitudes y estereotipos negativos que poseen las familias y que de forma inconsciente están influyendo en la educación de sus hijos.

En el caso de las familias inmigrantes, las asociaciones deben concienciarlos de la importancia de que asistan regularmente a clase, de que se les fomenten unos hábitos de estudio, que acudan a las tutorías para conocer el desarrollo de sus hijos y, en el caso de que no puedan, que sean las propias asociaciones de inmigrantes las que hagan de puente de comunicación entre escuela y familia.

Centrándonos en el alumno autóctono, estas entidades pueden realizar actividades que fomenten la convivencia intercultural, la comunicación intercultural y el conocimiento de la cultura de sus compañeros. Por ejemplo, a través de seminarios de sensibilización donde los miembros de las asociación narren por qué emigraron, cómo era su vida en el país, los primeros años en la sociedad de acogida...

Y por último, con los alumnos inmigrantes las asociaciones pueden actuar como mediadores interculturales en los diversos problemas que puedan encontrar y sobre todo en la organización de tareas y actividades donde se fomente y valore la cultura de los alumnos inmigrantes. Se trata de *empoderar* a los estudiantes para que se sientan y perciban que su cultura se valora y puede aportar elementos valiosos a la sociedad. Cummins (1986), en una de sus investigaciones con alumnado de color, llegó a la conclusión de que el centro educativo y la educación dan *empoderamiento* si en las materias educativas, la lengua y la cultura del otro se incluyen, si la comunidad participa y si la pedagogía se centra en la interacción recíproca.

Fecha de recepción: febrero de 2013; fecha de aprobación: julio de 2013.



BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (2004) «Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI», *Educatio XXI*, 22, 19-37.
- ASCOLI, H. (1989) *Estado del bienestar y acción voluntaria*. Vitoria: Cruz Roja Española.
- ATKINSON, D., MORTEN, G. y SUE, D. (1983) *Counseling american minorities: A cross-cultural perspective*. Dubuque, IA: Wiliams C. Brown.
- BANKS, J.A. (1990) «Citizenship education for a pluralistic democratic society». *The social studies*, 81, 210-214.
- BANKS, J.A. (1994) *Multicultural education: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Ally and Baco, 45, 297-332.
- BARCELONA CIUTAT JOVE PROYECTO DE POLÍTICA DE JUVENTUD (2004) *El Tercer Sector debe consolidarse en el espacio social y económico*. Descargado de www.cjb.org.
- BARTHÉLEMY, M. (2003) *Asociaciones: ¿una nueva era de la participación?* Valencia: Tirant de lo Blanch.
- BARTOLOMÉ, M. (2001) «Identidad y ciudadanía en adolescentes». En SORIANO, E. (COORD.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- CASADO, D. (1989) «Prestigio y poder del sector voluntario». En *Coordinación de la acción voluntaria*. Madrid: ACEBO.
- CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES (1996) *Guía de Recursos para la inmigración*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN (2004) *1er Plan Andaluz del Voluntariado*. Consejería de Gobernación. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CORTINA, A. (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUMMINS, J. (1986). «Empowering minority students: A framework for intervention». *Harvard Educational Review*, 56, 13-86
- DE LA TORRE, I. (2003) «Los fundamentos sociales del Tercer Sector». *Revista Internacional de Sociología*, 35, 45-65.
- DE LORENZO, P. (1996) «La formación y el sector no lucrativo». *Documentación Social*, 103, 32-56.
- DÍEZ, R. (2004) *La Gobernanza de la globalización: Fundaciones y Tercer Sector en la articulación de la Comunidad iberoamericana de Naciones*. Descargado de www.globalizacion.com.
- FERNÁNDEZ, J.S y OTROS (2001). *El Asociacionismo inmigrante en Andalucía: diferentes perspectivas*. II Seminario de la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía celebrado. Sevilla: Junta de Andalucía.
- GARCÍA, J. y COMES, J.A. (1995) *El Voluntariado como recursos social*. Valencia: Bancaixa.
- GIDRON, B., KRAMMER, R. y SALAMON, H. (1992) *Gobierno y Tercer Sector*. San Francisco: Jossey-Bass Publissers.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A. (2005). «El desarrollo de la ciudadanía activa, crítica e intercultural mediante la participación de alumnado en las asociaciones, ONG y fundaciones». En E. SORIANO (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.



- GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A. (2007) *Las asociaciones de inmigrantes como espacio de formación educativa, mantenimiento y difusión de su identidad cultural y su participación en los centros educativos*. Tesis doctoral inédita. Dpto. Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería.
- HEGEDUS, Z. (2000) *Il presente e' l'avvenire: nuove pratiche e nuove rappresentazioni sociale*. Milán: F. Angeli. Cop.
- HOEKENDIK, L. (1986) *¿Qué trabajo debe pagarse?* Madrid: Cruz Roja Española.
- JUNTA DE ANDALUCÍA Y MOVIMIENTO POR LA PAZ Y LA LIBERTAD DE A ANDALUCÍA (2000) *Guía de Recursos por la inmigración*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LACOMBA, J. (2001) «Inmigrantes senegaleses, Islam y Cofradías». *Revista Internacional de Sociología*, 29, 35-48.
- LEY 27/1999, DE 16 DE JULIO, de *Cooperativas* (BOE, 17 de julio de 1999)
- LEY ORGÁNICA 1/2002, de 22 de marzo, *reguladora del derecho a la asociación* (BOE, 26 de marzo de 2002).
- MANZINI, E. (2001) «El asociacionismo en Europa. Su pluralidad». En GORDO, M. (coord.) *La inmigración en el paraíso. Integración en la comarca de Doñana*. Huelva: Junta de Andalucía.
- MARBAN, V. (2003) «Sociedad Civil, Tercer Sector y Entidades de acción social en España». *Revista Internacional de Sociología*, 30, 35-48.
- MEZZANA, M. (2003) «Inmigración y multiculturalidad. Una reflexión desde andinoamericano». En GARCÍA, M., MARTÍNEZ, M. y SANTOLOYA, F. (coord.), *Integración social y empleo: El programa de Integra Diversidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- NAVAJO, P. (2004) *Clasificación de la iniciativa social*. Descargado de <http://www.accionsocial.net>.
- ORTEGA, M.L. (1998) *Las ONG y la crisis del desarrollo*. Madrid: IEPALA.
- PASSARI, M. y RAFFI, S. (2000) «El movimiento asociativo de ámbito estatal y fines generales». En RODRÍGUEZ, J.M. (coord.), *Las asociaciones de entidades locales*. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- PÉREZ, L. y LÓPEZ, J. (2003) *El Tercer Sector en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PIÑAR, J. (2003) «El Tercer Sector Iberoamericano: vertebración social y filantropía». En PIÑAR, J. y SÁNCHEZ, R. (coord.), *EL Tercer Sector Iberoamericano: Fundaciones, asociaciones y ONG*. Valencia: Temas de Fundaciones.
- RUIZ, J.I. (1994) «Ocio y estilo de vida». En *IV Informe Sociológico sobre la situación laboral en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid: Fundación FOESSA.
- SALOMON, H. y ANHEIR, H. (1994) *The Emerging Sector: An Overview*. Baltimore: Johns Hopkins Institute for Policy Studies.
- SÁNCHEZ, R. (2003) «La situación del Tercer Sector en España». En PIÑAR, J. y SÁNCHEZ, R. (coord.), *EL Tercer Sector Iberoamericano: Fundaciones, asociaciones y ONG*. Valencia: Temas de Fundaciones.
- SANCHIS, E. (2003) «Cualificación, socialización y tercerización». *Revista Internacional de Sociología*, 30, 65-78.
- SEIBEL, W. y ANHEIER, H. (1990) *Sociología y desarrollo de la ciencia política en el Tercer Sector*. Berlín: Walter de Gruyter Rafi.
- SIPI, R. (2002) «Las asociaciones de mujeres ¿agentes de integración social?». *Papers*, 60, 355-365.



- SORIANO-AYALA, E. y GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A. (2009) «El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales». *Relieve*, 16 (1), 1-20.
- SORIANO-AYALA, E. (2010) *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: La Muralla.
- VILA, I. (2004) «La dimensión social y comunitaria de la educación». *Trabajadores/as de la Enseñanza*. 249, 34-35. [Http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/249/249.pdf](http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/249/249.pdf). Consultado el 11/6/2012.
- VILLASANTE, T. (2003) «Los retos del asociacionismo». *Documentación Social*, 8-21.



CONSIDERACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SENEGALESA: DISEÑO, DESARROLLO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Cheikh Guèye

RESUMEN

Conseguir que el alumnado de español en Senegal aprenda de manera significativa no es sólo cosa del profesorado. El propio alumnado, así como su entorno familiar, la sociedad, las autoridades educativas tanto a nivel del centro como a nivel estatal... han de aportar su grano de arena. Para que así sea, se debe planificar, diseñar y desarrollar un currículum interesante que tome en cuenta los contextos socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos del alumnado. La meta principal de este trabajo es dar a conocer el currículum que utilizan los profesores de español en Senegal y eventualmente hacer propuestas encaminadas a mejorarlo.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje significativo, aprender a aprender, estrategias, currículum, contextos.

ABSTRACT

«Considerations on the Spanish Curriculum of Secondary Education in Senegal: Design, Development and Suggestions For Improvement». Succeeding in leading Senegalese students to learn in a significant way, successfully, is not an exclusive task of teachers. The students themselves, as well as their family, society in general and all educative authorities..., have to participate, playing important roles. To achieve that goal, it's necessary to plan, design and implement an interesting curriculum that has sociocultural, sociopolitical and socio-economic contexts of learners in mind. The main objective of this work is to inform about the curriculum that Spanish teachers are using in Senegal and, eventually, offer proposals intended to improve it.

KEY WORDS: significant learning, learn to learn, strategies, curriculum, context.

INTRODUCCION

El mundo globalizado en el que vivimos en la actualidad, con el desarrollo fulgurante notado en muchos ámbitos, debido sobre todo al *estallido* de las TIC a nivel mundial, exige que se vayan readaptando los contenidos curriculares escolares, en función de las necesidades y demandas que surgen. En el caso de Senegal, es cada vez más necesario diagnosticar dichas necesidades, formular objetivos, para luego



seleccionar y organizar coherentemente los contenidos, las actividades de aprendizaje, los métodos y recursos... antes de determinar los criterios de evaluación, dependiendo, evidentemente de cada contexto (Bolívar, 2008). De todos modos, cabe intentar diseñar y estructurar el currículum que utiliza el profesorado de español en aulas senegalesas de secundaria de tal manera que estén presentes tanto contenidos de carácter conceptual, lingüístico como procedimental, etc., sin dejar de lado aquéllos de índole socioemocional y actitudinal.

1. ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN CURRÍCULUM DE LENGUA EXTRANJERA

Un buen currículum de lengua extranjera no es algo fácil de diseñar porque en su diseño intervienen unos cuantos aspectos, tales como los factores socioculturales, sociopolíticos, socioeconómicos, etc., de los diferentes actores implicados, la idiosincrasia de los centros, de las aulas a la hora de diseñar los contenidos, los objetivos, planes y materias para enseñar. Es lo mismo que describe Angulo (1994) cuando deja ver que el desarrollo de un currículum debe implicar de una manera u otra que se tomen en cuenta tanto los contextos sociales, escolares como «todos aquéllos, incluidos los docentes, los estudiantes y los padres, que en definitiva viven y ponen en prácticas socioeducativas las ideas, las concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configuran el currículum» (p. 12).

En el diseño del currículum deben estar presentes no sólo los contenidos culturales sino también sus secuencias, los objetivos y metas para alcanzar, los ámbitos, estrategias docentes, recursos materiales, procedimientos... Por lo tanto, el currículum se compone de un nivel formal, o sea los diseños, planes para la educación institucionalizada (contenidos planificados) y un *nivel de experiencias*, o sea, lo que efectivamente ocurre en las aulas, es decir, lo realmente enseñado y aprendido en la escuela (Bolívar, 2008). Con el auge de los métodos de enseñanza centrados en el alumnado, el profesorado ya no *enseña* un currículum, como lo afirma Bolívar (2008). Más bien lo tienen que vivir, construir «conjuntamente con el alumnado que, para que tenga un significado educativo, pone en juego los itinerarios formativos de las personas, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros» (p. 141). Además, subraya este mismo autor que el currículum ha de tener un carácter fluido y dinámico, no puede ni debe funcionar de manera homogénea o compacta, con un profesorado que lo ejecute de manera mecánica. Según Parcerisa (en Antúnez y otros, 2008), el currículum «cumple varias funciones, a veces no fácilmente compaginables: orientativa, prescriptiva, de control social...» (p. 51).

Este autor, basándose en la Reforma del Sistema Educativo español, recalca tres niveles de concreción curricular. El primero de ellos, el más general también, partiendo de la Constitución o de las leyes orgánicas, fija las finalidades del Sistema Educativo y los objetivos generales a alcanzar. El segundo nivel de concreción «incluye el análisis y la secuencia de los bloques de contenidos» (p. 57). En cuanto al tercer nivel de concreción, incluye la planificación del equipo de ciclo o de departamento y la planificación de cada docente. Desde su punto de vista, la elaboración del cur-



riculum se puede sustentar en varias fuentes: la epistemológica, la pedagógica, la sociológica y la psicológica. Además, en un buen diseño curricular, sigue el mismo autor, no deben relegarse a un segundo plano ni los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ni los objetivos didácticos, ni las estrategias... Deben desempeñar también una función capital los recursos, los criterios y momentos de la evaluación, el establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

Por lo tanto, diseñar el currículum no es tan simple como puede parecer, y tampoco debe ser cosa exclusiva de especialistas. Para Guarro (2005), construir un currículum no debe ser una «cuestión que se pueda dejar al azar o a la improvisación, se requieren planes bien contruidos para mejorar constantemente la acción educativa y, más específicamente, el aprendizaje del alumnado...» (p. 161). Añade este mismo autor que «lo que cabe discutir es quién debe elaborarlos, cómo, cuándo, mediante qué estrategias, etc.» (p. 161). Los docentes e incluso los propios discentes han de aportar su grano de arena, participando en el diseño y desarrollo del currículum o por lo menos tener un margen de maniobra que les permita cambiar, readaptar, renovar o aportar nuevos conocimientos, innovar... Será del interés de todos los actores del sistema educativo que el currículum tenga un carácter democrático, abierto, flexible, inclusivo, y que atienda a la diversidad. De ahí surge la imperiosa necesidad de que, de aquí en adelante, se tomen en cuenta los intereses, motivaciones y puntos de vista del alumnado. Ya no deben diseñarse currículos sin tenerles involucrados en el proceso de construcción (Guarro, 2005). Lo ideal y recomendado, en estas eras de enseñanza y aprendizaje basada en el alumnado, sería que pudieran participar directa y activamente en el proceso, igual que el profesorado y las familias.

Por lo tanto el diseño y el desarrollo del currículum ya no deben ser obra exclusiva de los expertos o especialistas, aunque siguen desempeñando un papel de primera categoría. Por añadidura, un buen currículum debe preparar al alumnado a aprender a lo largo de toda la vida. No debe tratarse de aprender con el único objetivo de aprobar exámenes o conseguir alguna que otra recompensa. Un aprendizaje significativo debe servir para toda la vida. «En suma, desde los ámbitos más diversos y con las voces más variadas, se exige ya una nueva forma de entender la escuela, que se traduce en la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no sólo para aprender sino también para seguir aprendiendo», precisan Pozo y Monereo (1999:12).

2. APORTACIÓN DE LAS TIC AL CURRÍCULUM

Es evidente que las TIC han revolucionado la aldea global donde vivimos en la actualidad (Marrero, 2004:18). Tienen una gran potencialidad educativa y la verdad es que su aportación a la didáctica ya no se puede cuestionar: se observa en casi todos los rincones del planeta. Senegal no constituirá una excepción. Por esta razón, se deben tomar en consideración en el currículum nacional de español, desde la programación, el diseño, la implementación hasta la evaluación. No puede ser de otra manera porque las TIC ya no pueden quedar marginalizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se están imponiendo por sí solas, en casi todas las esferas de la vida, con mucha fuerza, determinación, poderío. Han de



integrarse e incorporarse en el currículum formal por la gran importancia que tienen respecto a la didáctica de manera general, sobre todo por el uso cada vez mayor y determinante que ejercen en los sistemas educativos planetarios.

Sin embargo, cabría señalar que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como tan acertadamente lo ha analizado Trujillo y Raso (en Ruiz y Sánchez, 2010:105), «no generan por sí mismas una renovación pedagógica». Por lo tanto, es imprescindible que se implique el profesorado en su gestión y manejo para que se destaque de manera significativa todo su valor propedéutico. Para conseguir esta involucración y, así, desarrollar estos nuevos papeles, los profesores, sobre todo aquéllos que llevan muchos años enseñando, deben formarse, «alfabetizarse» en las nuevas tecnologías de manera general. Así lo recomienda el Marco de Referencia Europeo de noviembre de 2004. Es así porque, como lo dejó ver Torres (2000: 183), se recurren a estas fuentes de información con el objetivo de resolver las tantas lagunas que tenemos «tanto en aquellas parcelas en las que trabajamos profesionalmente como en aquellos otros ámbitos del conocimiento y de la experiencia humana de los que estamos más alejados en nuestra vida profesional y laboral» (p. 183).

Es imprescindible porque los alumnos que se encuentran dentro de las aulas de Primaria o Secundaria utilizan de manera frecuente las tecnologías modernas, y por lo tanto, tienen desarrolladas muchas competencias relacionadas con estas herramientas. Muy a menudo, se sienten como peces en el agua manipulándolas, con mucho ingenio y creatividad, tanto en Senegal como en el resto del planeta. Lo más interesante con las TIC es que proponen un abanico de contenidos tan amplio que cualquier aprendiz puede recibir cualquier tipo de información y cuando lo desea. Lo cual, como señala Guarro (2005), permite al alumnado participar activamente en la construcción del conocimiento, ayudándolo a desarrollar su autonomía en el aprendizaje al mismo tiempo que puede favorecer un aprendizaje sostenible, duradero, a lo largo de toda la vida. Es así porque, precisa este mismo autor, es muy probable que los cambios conlleven «una verdadera revolución escolar, abriéndose la posibilidad, de nuevo, de que el alumno se convierta en el verdadero protagonista de su desarrollo, de la construcción del conocimiento» (55). Pero «es cierto que los riesgos son enormes», concluye Guarro (2005: 55), según el cual en las nuevas tecnologías deben recalcar también los valores y actitudes. Lo mismo opinan Pozo y Monereo (1999: 15) cuando declaran que las TIC «unidas a otros cambios sociales y culturales, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende el marco de la cultura impresa y que debe de condicionar los fines sociales de la educación».

3. CURRÍCULUM DE ESPAÑOL EN SENEGAL

En Senegal, el profesorado tiene mucha libertad a la hora de elegir el material de trabajo y la metodología a utilizar para alcanzar sus objetivos pero, en cualquier caso, tiene que remitirse al currículum formal, oficial, elaborado por las autoridades gubernamentales senegalesas, a través de unos expertos muy bien preparados, todo ello bajo la tutela del Ministerio de Educación. Según las cláusulas de la Comisión Nacional de Español (2006), bajo la supervisión de la Inspección General de



Educación, la enseñanza de la lengua española entra intachablemente «en el marco definido por la Ley de Orientación de la Educación Nacional número 91-22 del 16 de febrero de 1991, basada en el arraigo en nuestros valores culturales y la apertura hacia otras culturas». De todas formas, según dichas disposiciones legales vigentes, a finales del primer ciclo, los aprendices, entre otras aptitudes, tienen que¹:

- Saber leer correctamente en español, respetando la acentuación y la pronunciación de las palabras.
- Saber escribir, entender y expresarse en un estilo sencillo.
- Tener cierto dominio de los contenidos gramaticales y lexicales del primer ciclo.
- Tener ciertas nociones a propósito de la cultura y la civilización hispánicas.
- Etc.

A propósito del segundo ciclo, aquí la enseñanza del español no se limitará a dotar a los alumnos de bastante *bagaje lingüístico* para enfrentarse al examen bastante selectivo del bachillerato (equivalente de la PAU en España) que los discentes tienen a finales del tercer curso de bachillerato². Según las fuentes arriba mencionadas, la principal meta es formar a verdaderos futuros hispanohablantes, capaces de utilizar la lengua castellana para satisfacer sus necesidades de comunicación una vez finalizado el segundo ciclo. Así, la enseñanza del español en Senegal en el segundo ciclo tiene como finalidades:

- Preparar a los aprendices para abrirse a otras culturas, particularmente a la cultura hispánica...
- Ayudar al aprendiz para que adquiera cierto dominio de la lengua española...
- Desarrollar las aptitudes del alumno en materia de comprensión oral y escrita...
- Etc.

El currículo desarrollado por expertos del Ministerio de Educación, precisamente de la Comisión Nacional de Español (2006), para la enseñanza del español en Senegal, sirve de referencia y de recurso de gran utilidad al profesorado en el desempeño cotidiano de su docencia. Los contenidos temáticos propuestos al respecto en el primer ciclo se refieren a la vida en sociedad, al alojamiento, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios públicos, el mundo profesional, las distracciones, la salud, las temporadas o las vacaciones... Según los programas de español elaborados por estos mismos expertos, se exigen una serie de competencias que giran en torno a las siguientes unidades: *informaciones generales, opiniones, conocimientos, obligaciones, permisos, posibilidades,*

¹ Para más información, ver Programa de español, Primer y Segundo Ciclo (octubre de 2006).

² Este curso no existe en España donde hay sólo dos cursos para el Bachillerato.



sentimientos, deseos y preferencias, sugerencias, invitaciones, instrucciones, utilización social de la lengua, organización del discurso, control de la comunicación oral...

En el primer ciclo, los textos tratan temas que hablan de *generalidades, opiniones, obligaciones, permisos, posibilidades, sentimientos, deseos y preferencias...* En cuanto al segundo ciclo, se supone que los aprendices que empiezan el curso de Seconde³ en su gran mayoría han alcanzado los objetivos fijados en los cursos anteriores. Pero lo que constituye un rompecabezas para algunos docentes es que muy a menudo en las aulas de Seconde (2^a) encuentran a alumnos que no habían cursado español en el primer ciclo. Es una paradoja, pero en el sistema educativo senegalés tal y como está diseñado, hay unos cuantos aprendices que en el primer ciclo optan por hacer estudios en ciencias físicas o en otra lengua diferente del español, pero que se ven obligados a estudiar español una vez acceden al segundo ciclo. Es así porque deberán estudiar una segunda lengua extranjera al mismo tiempo que el inglés, lengua extranjera obligatoria, según las disposiciones previstas por el Currículum Nacional. En cuanto a los contenidos del programa de 2^a, se exige a los docentes que enseñen:

- Seis (6) textos sobre España, o sea, uno respectivamente sobre Cataluña, Andalucía, el País Vasco y Castilla; un texto sobre la sociedad española contemporánea y otro sobre los cambios políticos y económicos en España.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina, o sea, uno sobre el Perú y otro sobre México; otros dos sobre los problemas actuales de América Latina.

Desde el punto de vista gramatical, se hace hincapié en las preposiciones, los pronombres personales, *ser y estar, por y para*, el subjuntivo, la concordancia de los tiempos (*consecutio temporum*), los pasados, el uso de *aunque*, los números, etc. Por lo que al programa de Première (1^a)⁴ respecta, los profesores tienen que impartir:

- Seis (6) textos sobre España, es decir, un texto relacionado con el Siglo de Oro, uno sobre la Invasión de Napoleón, dos textos sobre el período 1898-1936 y otros dos sobre la juventud y sus problemas.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina: un texto sobre el Descubrimiento y la Colonización, uno sobre la emancipación y dos sobre las realidades actuales de América Latina.

En este curso, los contenidos gramaticales pueden empezar con el repaso de la concordancia de los tiempos, el subjuntivo, etc., pero hace falta que el profesorado recalque algunos contenidos: la frase condicional, el estilo directo y el estilo indirecto, los indefinidos, los sufijos, la apócope, los giros afectivos, los demostrativos, la expresión de la concesión, etc.

³ Correspondiente a Primero de Bachillerato en España.

⁴ Correspondiente al Segundo de Bachillerato en España

En el curso de Terminale, último curso antes de la universidad, se requiere enseñar:

- Seis (6) textos sobre España: tres textos relacionados con España (de 1975 hasta hoy), un texto sobre el autonomismo y el separatismo, otro texto sobre la guerra civil española y, finalmente, uno sobre la picaresca.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina: dos textos relacionados con los problemas contemporáneos, uno sobre la opresión y la liberación y, finalmente, otro texto sobre la poesía latinoamericana.

En este curso, los contenidos gramaticales son casi los mismos que los anteriores. Sin embargo, los profesores tienen que hacer hincapié en el uso del futuro hipotético, la concordancia de los tiempos, la frase condicional, el estilo directo y el estilo indirecto, etc. (Para más información, consultar Programa de español, primer y segundo ciclo, octubre de 2006, de la Comisión Nacional de Español).

Respecto a los horarios en los diferentes niveles de la Enseñanza Secundaria, en el tercer año de la ESO, se recomienda al profesorado hacer cuatro (4) horas lectivas cada semana, pero muy a menudo la cuarta hora tiende a desaparecer. Casi todos los docentes se limitan a tres horas. En el último curso de la ESO, son tres horas cada semana. En primer año de Bachillerato, los alumnos que no habían estudiado español en el tercero de la ESO deben tener cinco horas de clase cada semana mientras que las demás clases deben conformarse con tres horas semanales. Respecto al segundo y tercer año de Bachillerato, son tres horas efectivas de español cada semana para los discentes de obediencia literaria (1ºL y TºL) y dos horas para los alumnos de series científicas (1ºS y TºS).

4. EL CURRÍCULUM SENEGALÉS: PROPUESTAS DE MEJORA

En la actualidad, si nos referimos al caso de Senegal, es mucho mejor que la prescripción administrativa no imponga ningún tipo de contenido. Por el contrario, hace falta una negociación, un consenso entre los diferentes actores cuya participación, implicación debe ser efectiva y activa para elegir tal o cual contenido. De todos modos, es así como lo ve también Guarro (2005); según él, tomadas en consideración las especificidades de cada contexto curricular, la construcción del currículum debe ser «un proceso de toma de decisiones que no puede ni debe ser individual, más bien habría que caracterizarlo como una tarea colectiva que exige la participación de distintos sujetos y, además, el consenso como procedimiento...» (p. 165).

Todo este cambio tiene como objetivo «construir una cultura escolar profundamente democrática en el contexto de unos sistemas educativos democráticos y de una sociedad más democrática», como lo dejó ver este mismo autor (p. 16); lo cual es imprescindible en este mundo globalizado donde vivimos hoy en día con cambios fulgurantes en todos los ámbitos. Por lo tanto, Guarro aboga por una des-



centralización del sistema educativo, desembocando en una autonomía del centro. Compara el mecanismo de cambio del sistema educativo con el *mercado*, recalcando la *ley de la oferta y de la demanda*. O sea que los discentes o sus padres se basen en el tipo de *producto* que ofrece cada centro, para operar su selección. Así pueden elegir la escuela o centro que más responda a sus intereses, criterios dependiendo del tipo de currículum del que disponen, la metodología utilizada por el profesorado, las interacciones sociales, los valores, conductas y normas que prevalecen en dicho centro...

Reflexionando sobre el sistema educativo español, Guarro (2005) señala que hay *voces presentes* como las hay también *ausentes* en la cultura escolar de manera general. Deja observar que las *voces presentes* más visibles son, sobre todo, aquéllas de los hombres, personas adultas, personas sanas, heterosexuales, profesiones de prestigio, el mundo urbano, la raza blanca, la religión católica, el primer mundo, etc. Algunas de las *voces ausentes* en la cultura escolar son las del mundo femenino, de las culturas de la infancia, la juventud y la tercera edad, personas con minusvalías físicas o psíquicas, culturas gays o lesbianas, clases trabajadoras y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero, etnias minoritarias o sin poder, el tercer mundo, otras religiones y concepciones ateas, etc. (p. 84). Son casi las mismas observaciones que se pueden hacer respecto del currículum en Senegal.

Sea lo que sea, nunca se debe perder de vista que, en la medida en que la escuela senegalesa es una sociedad en miniatura, todo currículum debe reproducir aspectos de la cultura del centro escolar, de la sociedad de manera general, independientemente del tipo de recursos en que se base la enseñanza. Así, hay algunos contenidos que deben considerarse como de carácter universal, en este mundo globalizado de hoy en día. Es el caso por ejemplo de los contenidos relacionados con la multiculturalidad, los temas de raza y género, la globalización, la economía, el modernismo, el postmodernismo, la democracia, el medioambiente, el desarrollo sostenible, la paz, la emancipación, el bienestar, la crisis de valores, la crisis económica actual... dependiendo evidentemente del nivel, de la etapa, de los objetivos, de los contextos y circunstancias, etc. Dicho de otra manera, en Senegal como en los demás países del planeta, los contenidos curriculares deben diseñarse en función de la cultura de cada centro escolar o cada sociedad de manera general, pero sin perder de vista que en una misma sociedad, por muy homogénea que parezca, pueden convivir numerosas culturas a veces bastante distintas entre sí, como es el caso en Senegal.

Sin embargo, a partir de estas diferentes identidades y señas, ningún ciudadano del mundo debe escatimar esfuerzos para aportar su grano de arena a lo que se perfila cada vez más como una *ciudadanía cosmopolita*, globalizada, planetaria (Guarro, 2005). Por lo tanto, en la actualidad, se recomienda que los contenidos curriculares recalquen esta multiculturalidad de las sociedades modernas, de manera democrática, resaltando y respetando las diferencias que se considerarán factores de enriquecimiento, atendiendo a las realidades contextuales, las diferentes señas de identidad no sólo de las culturas dominantes, sino también de las minorías, generalmente más desfavorecidas...



5. USO EXAGERADO DEL LIBRO DE TEXTO EN EL CONTEXTO SENEGALÉS

A pesar del desarrollo fulgurante de los equipamientos tecnológico-didácticos, con la presencia de un amplio abanico de nuevos recursos didácticos, en las aulas sigue teniendo una posición privilegiada el libro de texto. El uso de las TIC está cada vez más acentuado pero, a pesar de todo, se observa que el profesorado sigue aferrándose al libro de texto, de manera general, para impartir sus enseñanzas. No dudamos de que el libro de texto presente muchas ventajas, y sabemos que es casi *insustituible* en el proceso de construcción del conocimiento, como afirma Martínez (2002), pero el mundo de hoy en día, tal y como está configurado, exige que se usen de manera mucho más marcada las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas (Trujillo, Ruiz y Sánchez, 2010).

Todo apunta a que así será en la Unión Europea, donde algunos autores como este mismo Trujillo (citado en Palmero y Rodríguez, 2010) consideran el nuevo proceso de convergencia que llevó a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), «una ocasión inmejorable para realizar tales reformas curriculares, en momentos cruciales en los que las facultades de Ciencias de la Educación estamos repensando el perfil académico y profesional de los docentes del siglo XXI» (p. 111).

6. TIPOS DE CONTENIDOS CURRICULARES

6.1. LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

En cuanto al aprendizaje del español como lengua extranjera, los contenidos conceptuales dependen sobre todo del nivel de los alumnos. Por ejemplo, en la medida en que los principiantes, o sea los alumnos senegaleses que empiezan a estudiar la lengua española, no tienen muy desarrollada la competencia lingüística, presentando deficiencias reales respecto al léxico, los contenidos suelen girar en torno a aspectos básicos como los saludos, presentaciones, orientaciones, la hora, el clima, ir al médico, ir de compras, las relaciones de parentesco... o sea lo más básico primero, y más tarde los demás tipos de contenidos, más complejos. Además, cabe señalar que se ha observado que muchos docentes senegaleses insisten en enseñar contenidos exclusivamente en función de los exámenes, evaluaciones externas, sumativas, recalcando lo que se suele requerir en dichas pruebas (Bolívar, 2008). Es tanto más verdadero cuanto que en la actualidad, con el auge de las TIC, la información está cada vez más al alcance de los discentes, en todos los ámbitos, a cualquier hora. De ahí surge la imperiosa necesidad de tener currículos abiertos en Senegal, para que tanto los centros como los propios docentes los puedan readaptar en función de las necesidades del alumnado. Por otra parte, según Guarro (2005), construir un currículum implica tomar decisiones de manera colectiva y participativa.



6.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

En la concepción actual del currículum utilizado en Senegal, los contenidos procedimentales han de desempeñar un papel de gran importancia así como los contenidos conceptuales y los actitudinales. Ya no pueden permanecer relegados a un segundo plano. En lo que atañe a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, los contenidos procedimentales son todas estas acciones ordenadas, destrezas, habilidades, técnicas, modos de actuar, estrategias y procedimientos que permiten tanto a docentes como a discentes conseguir su meta, su objetivo. Por lo tanto se refieren, por un lado, al saber hacer docente, o sea cómo enseñar y a las estrategias de aprendizaje por otro lado, o sea cómo aprender.

En Senegal, los contenidos conceptuales ya no deben prevalecer sobre los contenidos procedimentales ni sobre los actitudinales. En este mundo complejo de hoy en día, con el auge de las TIC, todos estos diferentes tipos de contenidos deben enseñarse en las aulas, y no de manera separada sino integradamente, porque se completan entre ellos, recíprocamente. Por esta razón, cabe recalcar los procedimientos relacionados con la búsqueda de la información, así como técnicas para elaborarla, interpretarla, analizarla, procesarla, comprenderla, organizarla, evaluarla... Los contenidos procedimentales ayudan a los discentes senegaleses a desarrollar su competencia heurística, y, por lo tanto fomentar estrategias de resolución de problemas, el desarrollo de destrezas cognitivas, al mismo tiempo que forjan en ellos actitudes y valores, con la ayuda del profesorado, garantizándoles así un aprendizaje significativo, un aprendizaje a lo largo de toda la vida, llevándoles progresivamente hacia una autonomía en su aprendizaje cotidiano.

6.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES

De aquí en adelante, en la escuela senegalesa, se deben recalcar significativamente los valores, normas y actitudes, encaminados a formar ciudadanos responsables, íntegros, preparados para la vida en la sociedad de la postmodernidad, capaces de adaptarse a las nuevas exigencias del planeta. Se trata de valores como el respeto, la consideración, la justicia, la tolerancia, el amor, la solidaridad, la cooperación... «Así, la educación se postula como el principal proceso para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación, como para compartir los fines y valores que definen su identidad», declara acertadamente Guarro (2005:79). Por lo tanto, la educación para la ciudadanía debe tener más fuerza, más impulso en Senegal, no sólo constituyendo una asignatura presente en todos los niveles del sistema educativo sino que debe ser también un tema transversal presente en todas las demás asignaturas.

Esto significa que, a semejanza del mundo global en el que vivimos en la actualidad, la escuela senegalesa también debe registrar cambios para enfrentarse a los nuevos retos. Dicho cambio, que se debe notar en los contenidos curriculares, ha de pasar forzosamente por recalcar el lado moral y socioemocional del proceso de enseñanza y aprendizaje, condición sine qua non para que éste sea significativo,



sostenible. Así, a nivel del currículum, la reforma o más bien el cambio debe comenzar desde las finalidades, metas, objetivos, pasando por los contenidos. Cabe precisar y recalcar que cualquier reforma, innovación o mejora educativa debe sustentarse en este lado moral y socioemocional de la educación porque es la condición sine qua non para tener en nuestra sociedad a ciudadanos justos, democráticos, comprometidos, moral y socioemocionalmente preparados para adaptarse a los diferentes cambios y retos de toda índole que se están operando en nuestro mundo posmoderno de hoy en día, y de manera vertiginosa e impredecible a veces. Para que así sea, hará falta también tener condiciones y recursos materiales y humanos adecuados, de calidad y han de cambiar las formas de pensar del profesorado, del alumnado de las familias (Guarro, 2005).

Los conocimientos de carácter actitudinal desempeñan un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En casi toda la aldea global donde vivimos hoy en día, la educación para la ciudadanía, esencialmente basada en la construcción o transmisión de valores, normas y buenas actitudes está cobrando cada vez más fuerza. Es así porque lo requiere la sociedad de la información de hoy en día, muy compleja y bastante movедiza.

CONCLUSIÓN

El mundo de hoy día está registrando cambios fulgurantes en todos los aspectos. En Senegal, como en otras partes del mundo también, el desarrollo notado con el estallido de las TIC tiene consecuencias tanto en la sociedad de manera general como en la escuela de manera particular. Sin embargo, al mismo tiempo se están perdiendo algunos de los valores sociales ancestrales antaño muy arraigados en la sociedad senegalesa. Por lo tanto, la escuela senegalesa ha de seguir desempeñando eficazmente su labor, o sea formar a ciudadanas y ciudadanos justos, democráticos, comprometidos, moral y socioemocionalmente preparados para adaptarse a los diferentes cambios y retos buscando y aplicando soluciones a medida. Ésa es la razón por la cual, de aquí en adelante, los contenidos curriculares, tanto en Senegal como en otros lugares, deben ser diagnosticados, planeados, reformados, reactualizados, repensados... en función de los contextos del alumnado, tomando en consideración sus intereses, motivaciones, especificidades...

Fecha de recepción: julio de 2012; fecha de aprobación: diciembre de 2013.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANTÚNEZ, S. y OTROS (2008): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008): *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.



- BONACHÍA CABALLERO, M.J. y OTROS (2000): «El cuento como transmisor de valores». *Contextos educativos*, núm. 3, pp. 139-146.
- CARNEIRO, R. *et al.* (coord.) (2009): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- CORREA DÍAZ, M. (2009): «El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial». *Educere*, núm. 44, pp. 89-98.
- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2003): *La educación para la ciudadanía europea: propuesta educativa para su implementación en el currículum de Ciencias Sociales*. ISBN 84-609-0328-1, pp. 2-13. En Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GALLARDO VÁSQUEZ, P. y LEÓN DONOSO, J. (2008): *El cuento en la literatura infantil*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- GUARRO PALLÁS, A. (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- MARRERO ACOSTA, J. (2004): «Sociedad de la información y dinámica mediadora de la universidad». *Qurrículum*, núm. 17, pp. 17-46.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (coord.) (2010): *Investigaciones sobre buenas prácticas con tecnologías de la información y de la comunicación*. Málaga: Aljibe.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VEGA, A. (2003): «El día y la noche en los cuentos». *Qurrículum*, núm. 16, pp. 61-73.

OTRAS REFERENCIAS:

- AULAS DE VERANO DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2006): *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Ministerio de educación y ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.



ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN TÉCNICAS HIDROLÓGICAS Y GEOTÉCNICAS PARA REGIONES VOLCÁNICAS

Juan Carlos Santamarta Cerezal
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Civil e
Industrial, Universidad de La Laguna (ULL)*

Luis E. Hernández Gutiérrez
Consejería de Obras Públicas, Transportes y
Política Territorial, Gobierno de Canarias**

RESUMEN

Numerosos planes de estudio de las escuelas de Ingeniería Civil y Minera de Europa en general y de España en particular adolecen de contenidos formativos relacionados con la ingeniería singular realizada en las islas y terrenos volcánicos. En un mundo profesional y científico totalmente globalizado como en el que vivimos, conocer y saber manejar estas singularidades complementan la formación técnica de los egresados. Por otro lado, supone una ventaja, ya que preparan al alumno para ejercer su profesión en otros territorios volcánicos de economías emergentes, como por ejemplo los latinoamericanos, donde se dan frecuentemente este tipo de terrenos. Las singularidades técnicas de los terrenos e islas volcánicas respecto a su hidrología y geotecnia son bastante complejas; en este sentido, los medios y estrategias docentes para su formación deben ser todo lo eficaces posible e innovadores.

PALABRAS CLAVE: Ingeniería Civil y Minera, islas oceánicas, geotecnia de terrenos volcánicos, hidrología de terrenos volcánicos, nuevas tecnologías en educación, e-learning, laboratorios virtuales.

ABSTRACT

«Strategies for Effective Training for Engineers about Geotechnical and Hydrologic Techniques in Volcanic Regions». Several syllabuses from schools of Civil and Mining Engineering around Europe in general, and particularly in Spain, do not have related training content regarding engineering conducted in volcanic terrains, such as oceanic islands. In a world completely globalized by professional and scientific issues, learning and knowing how to handle these unique contexts, complement the technical training necessary to develop projects in all kinds of territories, including volcanic. Furthermore, these special subjects prepare students to practice engineering techniques in other regions, such as Latin America where there is often this kind of terrain. The technical peculiarities of volcanic and oceanic island terrains, their hydrology and geotechnical engineering are quite complex, in this sense, teachers methods and strategies for training should be as efficient and innovative as possible.

KEY WORDS: Civil Engineering and Mining, oceanic islands, Geotechnics in volcanic environments, Hydrology in volcanic environments, new technology in education, e-learning, virtual labs.



1. INTRODUCCIÓN

En los planes de estudio de las escuelas de Ingeniería Civil y Minera en España y en la mayoría de los países Europeos, salvo casos puntuales como Islandia, las asignaturas relacionadas con la hidrología, hidrogeología y la ingeniería del terreno, se suelen centrar en terrenos sedimentarios, haciendo únicamente, en ocasiones, unas pequeñas referencias a los volcánicos.

Los terrenos volcánicos por su heterogeneidad, complejidad y singularidad son difíciles de estudiar y comprender, siendo además escasas las referencias bibliográficas y estudios científicos con tópicos relacionados con la hidrología o la ingeniería del terreno, en comparación con otros tipos de territorio como por ejemplo los continentales. En otro sentido, a nivel general siempre es más complejo y costoso construir y realizar aprovechamientos de aguas (tanto superficiales como subterráneos) en terrenos e islas volcánicas; de ahí, su complejidad también en la vertiente económica y por supuesto, a nivel de sostenibilidad, ya que los terrenos insulares son más frágiles desde un punto de vista medioambiental.

Las regiones volcánicas, sobre todo los medios insulares, cuentan con una importante población, no sólo en Europa, donde las islas de la Macaronesia (salvo Cabo Verde) suponen una importante representatividad en el cómputo general de la población, sino a nivel mundial, como Latinoamérica o las Islas del Pacífico por citar ejemplos; localizaciones donde el contenido de estos cursos técnicos pueden ser de gran utilidad y desarrollo.

Partiendo de la experiencia científica y formativa como grupo de investigación perteneciente a la Universidad de La Laguna (INGENIA), relacionado con el agua y la Ingeniería del Terreno, principalmente en el medio volcánico y con una experiencia de más de 10 años en planes formativos, se planteó, utilizando todas las técnicas innovadoras docentes disponibles, la preparación de materiales y documentos multimedia para el diseño de un curso que abordara de forma sistemática la problemática de los territorios volcánicos en relación a la geotecnia y el agua. Se trata de un curso objetivo, útil y práctico en el ámbito profesional, basado en la experiencia, tanto profesional como científica.

2. SINGULARIDADES ESTUDIADAS E INCLUIDAS EN EL PROGRAMA DOCENTE

El conocimiento de los terrenos volcánicos, incluyendo en él las aguas subterráneas y las técnicas de prospección y estudio geotécnico, desarrolladas estas últimas por el Área de Laboratorios y Calidad de la Construcción del Gobierno

* Avenida Astrofísico Francisco Sánchez, s/n. 38206, La Laguna (Tenerife), Spain. E-mail: jcsanta@ull.es.

** E-mail: lhergut@gobiernodecanarias.org.

de Canarias, son únicos a nivel mundial y aportan una experiencia cada vez más demandada desde fuera de Canarias.

Además, es importante reseñar que las Islas Canarias se consideran uno de los territorios volcánicos más interesantes del planeta, ya que allí acontecieron prácticamente todos los procesos volcánicos que se pueden dar, pudiéndose encontrar una gran variedad de estructuras volcánicas y un amplio espectro de las rocas volcánicas posibles. Así pues, cualquier estudio que de hidrología, hidrogeología o de Ingeniería del Terreno se realice en el Archipiélago, es perfectamente extrapolable a cualquier otra región volcánica del mundo.

El conocimiento de la geología singular del Archipiélago Canario así como de su hidrogeología pueden ser un referente de trabajo aplicable a otros terrenos cuyo origen sea volcánico. En muchas ocasiones, en las escuelas de Ingeniería Civil o Minera de Europa, incluyendo las españolas, no se estudian los aspectos técnicos del terreno volcánico, en el sentido de los problemas que puede generar construir infraestructuras o buscar recursos hídricos subterráneos. Este conocimiento puede ser una ventaja a la hora de competir profesionalmente por un puesto de trabajo en los países con economías emergentes (Centro y Sur América, etc.), donde la presencia de terrenos volcánicos es muy significativa, como se ha comentado. Esta formación desarrollada prepara para retos en otros territorios además del de nuestra área de referencia. Esta es una de las claves del éxito de los cursos de especialización que el grupo imparte por la Península Ibérica y Europa. Se complementan los conocimientos desarrollados por los propios planes de estudio de las Escuelas Técnicas, pero haciendo énfasis en las singularidades volcánicas.

En este apartado se hace un breve resumen para identificar, a grandes trazos, algunas de las diferencias y singularidades que presentan a nivel hidrológico y geotécnico los terrenos volcánicos, las cuales se incorporan como epígrafes en los cursos realizados, con una profundidad que permitan al participante adquirir unas competencias de trabajo mínimas en estos tipos de terrenos.

2.1. SÍNTESIS DE LAS SINGULARIDADES DE LAS REGIONES VOLCÁNICAS EN TÉRMINOS HIDROLÓGICOS

En relación al aprovechamiento del agua existen grandes diferencias entre los terrenos continentales y los insulares volcánicos. Esto se debe fundamentalmente a varios factores, como por ejemplo: Una menor extensión de territorio; menor precipitaciones, sobre todo en islas con altitudes no muy elevadas; en general, mayores densidades de población; inexistencia de ríos, por lo tanto la mayoría de los recursos hídricos se obtienen del subsuelo, o en algunos casos donde la oferta de agua no cubre la demanda de la población se recurre a la producción industrial de agua mediante plantas desaladoras. La mayor demanda de recursos hídricos corresponde a la agricultura.

Con estas premisas, a la hora de hablar de las posibilidades de aprovechamiento del agua en estos territorios insulares y volcánicos, en esencia no son diferentes que los terrenos continentales, pero sí existen unas singularidades, que, como se





Figura 1. Galería de Agua en Tenerife. (Santamarta, J.C., 2012).

ha comentado anteriormente, pasan desapercibidas en la mayoría de los planes de estudio en las enseñanzas técnicas en las Universidades del estado.

Desde el punto de vista técnico, en las islas volcánicas, se recurre con naturalidad a la extracción de los recursos hídricos mediante galerías o minas de agua. Esto no sólo ocurre en el caso de las Islas Canarias, si no que este patrón se repite en otros sistemas insulares, tanto de la Macaronesia como en lugares tan distantes como Hawái o algunas islas del Pacífico. La ejecución de pozos y sondeos, estos últimos con unas singularidades geo mecánicas muy importantes, es complementaria a la otra técnica comentada o, en algunos casos, sustituye completamente a la técnica minera.

Los recursos hídricos superficiales, siempre que existan y se puedan aprovechar, también forman parte de la oferta para la satisfacción de la demanda del recurso. Las tecnologías disponibles para el aprovechamiento también son singulares, debido principalmente a la gran permeabilidad que posee el terreno volcánico, sobre todo cuanto más joven es, lo que supone que no todos los terrenos son aptos para embalses de aguas.

Otra parte interesante de la ciencia del agua es la gestión de la misma. La propiedad del agua en Canarias ha hecho correr mucha tinta por los historiadores, como por ejemplo Francisco Suárez Moreno en el año 2010, con su libro *El agua en Canarias, historia, estrategias y procedimientos didácticos*. Pero hasta en este tema se tienen similitudes con otras islas como por ejemplo Hawái. El origen de la propie-

dad del agua en Hawái es el mismo que el que heredó Canarias tras la conquista, en el cual se vinculaba el agua al terreno; pero a diferencia de Canarias, no había propiedad privada, existían unos jefes representantes en cada división del territorio y los recursos hídricos eran en su mayoría superficiales, el conocido como *Ahupua's system of land use* (Mueller-Dombois, 2007).

No solo las galerías forman parte del patrimonio hidráulico canario sino que existen más obras y estrategias hidráulicas interesantes, algunas con origen árabe, como por ejemplo *las gaviás, los nateros, los arenados...* Las dos primeras estrategias hidráulicas se pueden encontrar en países de origen árabe como Túnez, Argelia y el desierto del Negev en Israel, donde en algunas zonas se reforesta curiosamente con *Pinus canariensis* (pino canario). Los arenados fueron desarrollados en Lanzarote hace 200 años, posteriormente pasaron a otras islas como Tenerife o Gran Canaria e incluso a la Península, como en Almería. Finalmente existe otro patrimonio hidráulico intangible (nombres de localizaciones por ejemplo) o arquitectura hidráulica, como las destiladeras exportadas a Venezuela o Cuba.

Lo más interesante del agua en Canarias y de sus materiales volcánicos es que podemos usar todos los conocimientos y tecnología en otros sistemas insulares, como la comentada Hawái, Guam, Islas Vírgenes y por supuesto todas las de la Macaronesia, sin olvidarse por ejemplo de Sicilia en el Mediterráneo. Se pueden tomar como ejemplos los sistemas de minas de agua o galerías que existen en muchas partes del mundo. El esquema de los acuíferos insulares se repite en otras islas oceánicas y puede ilustrar la clave para encontrar y alumbrar aguas subterráneas. La ciencia del agua de Canarias puede aportar muchos conocimientos también en la cooperación internacional, de ahí la importancia de estas iniciativas de formación y comprensión de los acuíferos volcánicos.

2.2. SÍNTESIS DE LAS SINGULARIDADES DE LAS REGIONES VOLCÁNICAS EN TÉRMINOS GEOLÓGICOS Y GEOTÉCNICOS

La geología de los territorios volcánicos se caracteriza por la sucesión de materiales y estructuras muy variadas, consecuencia de emisiones lávicas y de depósitos piroclásticos, que configuran un paisaje muy singular y que presentan contrastes extremos desde el punto de vista litológico y geotécnico.

Si la salida al exterior del magma se realiza a través de una fisura por la que fluye el mismo, hablamos de coladas o lavas. Las manifestaciones lávicas se clasifican en tres tipos fundamentales (GETCAN, 2011):

- *Coladas lávicas «pahoehoe»*. Forman asentamientos de superficie muy suave y a veces modelada en forma de pliegues, denominadas lavas cordadas. Aparecen, en general, asociadas a emisiones lávicas de composición basáltica y se forman bajo una combinación de baja viscosidad y bajo régimen de emisión. Con frecuencia, llevan asociadas una red de túneles o tubos volcánicos de dimensiones muy variadas y cuya existencia tiene importantes implicaciones en proyectos de construcción o edificación.



- *Coladas lávicas «aa» o escoriáceas.* Se caracterizan por presentar unas superficies muy irregulares, agudas, cortantes y en general muy caóticas, por las cuales resulta extremadamente difícil caminar. La sección vertical de una lava «aa» consiste en una banda central de roca densa surcada por una red de diaclasas de retracción producto del enfriamiento de la lava, limitada abajo y arriba por dos franjas escoriáceas irregulares. La presencia de niveles escoriáceos confiere una gran heterogeneidad al conjunto, ya que provoca alternancias tanto vertical como horizontalmente. Desde el punto de vista geotécnico, los niveles masivos de roca basáltica en general presentan capacidad portante alta; sin embargo, los niveles escoriáceos pueden presentar baja capacidad portante y gran deformabilidad.
- *Coladas en bloques.* Si los dos casos anteriores son propios de lavas de composición basáltica, este tipo de estructuras aparece asociada a lavas de composición traquítica o fonolítica. Muestran toda su superficie atormentada y fragmentada en grandes bloques caóticos que pueden alcanzar varios metros cúbicos cada uno.

Si la salida al exterior del magma se realiza de forma explosiva proyectándose los materiales a la atmósfera, hablamos de piroclastos. Los depósitos piroclásticos se clasifican, en función de las condiciones en que la columna eruptiva interacciona con la atmósfera, el grado de explosividad y la composición del magma, en tres tipos.

- *Depósitos plinianos.* En este caso se originan depósitos de lluvia piroclástica o «ash fall». En ellos los fragmentos de pómez están sueltos y el depósito en conjunto carece de toda solidez y no presenta ninguna consistencia, ni resistencia alguna a la aplicación de esfuerzos sobre el mismo, sin la ayuda de agentes compactantes. Son materiales de baja densidad (inferior a la unidad), muy susceptibles de sufrir colapso mecánico.
- *Depósitos de ignimbritas.* Durante la formación de las ignimbritas, pueden producirse, debido a una elevada temperatura en el depósito, procesos de deformación y soldadura en los fragmentos de pómez y del resto de partículas de origen magmático, en cuyo caso se forman unas texturas en flamas, por su aspecto de llamas, propias de las ignimbritas soldadas. En consecuencia, existen dos tipos de ignimbritas: a) ignimbritas no soldadas y b) ignimbritas soldadas, presentando estas últimas unas propiedades geotécnicas en general superiores a las de las ignimbritas no soldadas.
- *Conos de cinder.* Los fragmentos de magma son expulsados por el volcán en pequeñas explosiones y depositados muy cerca del cráter, de manera que se va acumulando a su alrededor una montaña de piroclastos. Al contrario que los piroclastos de las erupciones plinianas (de composición traquítica o fonolítica), éstos tienen composición basáltica. Son materiales poco densos, también propensos al colapso mecánico.

Todos estos materiales configuran un paisaje en el que las variaciones geológicas se reflejan a su vez en espectaculares contrastes paisajísticos. La litología así





Figura 2. Ejecución de un sondeo en terreno volcánico durante la celebración del curso.
(Santamarta, J.C., 2010)

como la edad de las formaciones rocosas condicionan de manera directa o indirecta el comportamiento geotécnico de los materiales.

Dentro del contexto de la geología y geomorfología canarias tienen importancia los siguientes tipos de singularidades cuyas implicaciones sobre los estudios geotécnicos es necesario solventar:

- Singularidades topográficas, como las vinculadas a la estabilidad del acantilado, la estabilidad en ladera o con la topografía variable en el plano de cimentación de las estructuras proyectadas.
- Singularidades geomorfológicas, como los desprendimientos activos y pasivos, los deslizamientos o los coluviones.
- Heterogeneidades del material, existencia de huecos, cavernas o problemas de comportamiento mecánico relacionados con la expansividad y la colapsabilidad.
- En ocasiones resulta difícil establecer correlaciones estratigráficas entre sondeos próximos debido a la irregular distribución horizontal y vertical de los materiales.



3. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS

En las enseñanzas técnicas, el uso de las nuevas tecnologías para mejorar e incrementar el proceso de aprendizaje, podemos considerarlo pleno en las enseñanzas técnicas estudiadas. La mayoría del profesorado utiliza los recursos digitales como material para los alumnos y estos generalmente están ubicados en un repositorio digital en forma de campus virtual, aula virtual o plataforma de aprendizaje.

Toda formación en el ámbito volcánico debe estar avalada por un conocimiento científico del medio notable. De hecho, gran parte de la documentación se ha visto antes reflejada en comunicaciones a congresos, papers en journals, tanto nacionales como internacionales, libros publicados, así como en guías técnicas de uso para construcción, incrementando aún más el interés de los participantes (Santamarta JC, 2012). Por ello no solo se entiende que, no solo se debe innovar en la aportación de disciplinas nuevas que complementen a las tradicionales, sino que se debe hacer de una manera innovadora con el apoyo de nuevas tecnologías multimedia como los laboratorios virtuales, de los que se hablará más adelante.

3.1. ESQUEMA DEL CURSO FORMATIVO EN REGIONES VOLCÁNICAS

En clave general, estos cursos están dirigidos a titulaciones técnicas relacionadas con la construcción y el agua. Como se ha comentado, la idea es complementar los conocimientos generales adquiridos y particularizarlos a los entornos volcánicos e insulares.

El curso se diseña con una duración de 25 horas de formación total equivale a 1,5 créditos ECTS; establece una formación presencial de 20 horas, a lo que hay que sumar la evaluación, el acceso al aula virtual y los foros de trabajo. El curso planteado se basa en dos tipos de formación, por un lado la hidrológica y por otro la geológica, incluyendo las técnicas geotécnicas. Dentro del curso, cuatro horas se dedican a la identificación y estimación de parámetros de los terrenos volcánicos. Generalmente en los cursos impartidos en las Islas Canarias se dispone de los laboratorios de la Consejería de Obras Públicas del Gobierno de Canarias; en otros casos (cursos impartidos fuera de las islas) es necesario llevar un conjunto de muestras de rocas seleccionadas para su análisis en la propia aula, siendo además esta parte del curso una de las más valoradas por los alumnos.

- *Formación en hidrología.*
 - Hidrogeología de terrenos volcánicos.
 - Obras y aprovechamientos hidráulicos en terrenos volcánicos.
 - Planificación y gestión de los recursos hídricos en islas y terrenos volcánicos.
- *Formación en geotecnia.*
 - Materiales y estructuras volcánicas.
 - Litotipos volcánicos: caracterización geomecánica.
 - Técnicas de reconocimiento geotécnico.



- Ensayos de mecánica de suelos.
- Ensayos de mecánicas de rocas.
- Guía de planificación de estudios geotécnicos para edificación en terrenos volcánicos (GETCAN-11).

Los objetivos que se pretenden en el curso quedan definidos por los siguientes epígrafes:

- Estudiar los procesos volcánicos vinculados a la construcción de infraestructuras.
- Comprender el ciclo hidrológico en una isla volcánica.
- Identificar los materiales más usuales en terrenos volcánicos y sus aplicaciones.
- Estudiar los principios de la hidrogeología de terrenos volcánicos y su aplicación en el aprovechamiento de los recursos hídricos.
- Conocer ensayos y la caracterización geomecánica de materiales volcánicos.
- Conocer los aprovechamientos y obras hidráulicas singulares en terrenos volcánicos.
- Identificar las unidades geotécnicas en medios volcánicos.
- Valorar los principios de gestión y planificación hidrológica en terrenos archipiélagos.
- Comprender las singularidades de los reconocimientos geotécnicos.
- Identificar las singularidades de los sistemas de recursos hídricos canarios, desde los sistemas tradicionales, pasando por los no convencionales como la desalación y la reutilización y finalizando por las futuras combinaciones (centrales hidroeléctricas reversibles) entre el binomio agua y energía.
- Aplicar la Guía de planificación de estudios geotécnicos para edificación en terrenos volcánicos (GETCAN-11).

3.2. DESARROLLO DE LAS CLASES MAGISTRALES PRESENCIALES

Los contenidos de las clases teóricas presuponen un conocimiento inicial de términos geológicos e hidrológicos. Estos conceptos básicos se dan por comprendidos y estudiados, y no se van a retomar durante el curso, por lo que el conocimiento transmitido se centra en la tipología del medio volcánico.

Las clases magistrales se basan en una formación teórica que suele estar distribuida en 4 o 5 horas diarias, según la organización inicial, 2 horas la parte de geología y dos partes la de hidrología (conviene que inicialmente se haga una introducción al medio volcánico y su geología asociada).

Los conceptos teóricos son transmitidos mediante la clase magistral por presentaciones con proyector, apoyándose también en material multimedia y pequeñas filmaciones que ayudan a comprender los complicados conceptos de la ingeniería en los terrenos volcánicos.

Hay que destacar que toda la documentación utilizada se entrega a los alumnos, incluyendo el material audiovisual, lo cual genera un mayor aprendizaje, pudiendo los alumnos utilizarlo a su criterio; es más, la mayoría de contenidos son de libre acceso mediante aulas OCW.





Figura 3. Desarrollo de la parte práctica del curso en la Universidad de Alicante. (Santamarta, J.C., 2011).

3.3. LABORATORIOS VIRTUALES DE ENSAYOS EN TERRENOS VOLCÁNICOS Y PROCESOS HIDROGEOLÓGICOS

Uno de los problemas que se han comentado con respecto al curso es que sólo se dispone de laboratorio para testear los materiales volcánicos en Canarias, por lo que para que el curso no se quede incompleto, actualmente se está trabajado en tener un laboratorio virtual de ambas disciplinas. Se trata de procurar, por un lado, un material donde se puedan observar todos los ensayos geotécnicos posibles que se puedan llevar a cabo en materiales volcánicos y por otro lado un vídeo explicativo de los procesos hidrogeológicos que se ha denominado minería del agua. Con estas dos herramientas se pretende tener un material adicional a los contenidos digitales teóricos y aclarar los conceptos planteados. Cuando hay disponibilidad de laboratorio para explicar los procedimientos y ensayos, es la mejor opción; si el número de participantes es elevado, la calidad de la docencia puede verse afectada, por ello también conviene apoyarse con estos laboratorios virtuales, sobre todo porque en los lugares donde se celebre el curso no siempre habrá medios suficientes (Santamarta, J.C., 2011).



Figura 4. Visita a una planta de tratamiento de áridos volcánicos. (Santamarta, J.C., 2011).

Otra justificación de la virtualización de los laboratorios es que los equipamientos en laboratorios de una universidad son escasos, debido a su elevado coste, no solo su instalación sino también su mantenimiento. Otro problema detectado es el gran número de alumnos por equipo, que en algunas ocasiones supone que la práctica se limite a un técnico de laboratorio ejecutando un experimento y 5 o 10 alumnos observando. El método de evaluación en algunas materias y universidades pasa por entregar un cuestionario o resolución de un cálculo concreto, que no genera realmente conocimiento en el alumnado de las titulaciones técnicas; en muchas ocasiones las prácticas y los laboratorios se valoran por la asistencia o no a los mismos.

Por último, no todos los alumnos pueden asistir correctamente por motivos de trabajo u otros al desarrollo de innumerables prácticas. Por lo general las prácticas y los laboratorios no suponen mucho peso en la nota final, esto evidentemente desmotiva al alumno, lo cual es algo que no es muy coherente, debido a que realmente se deberían valorar las destrezas del alumno en su ámbito profesional.

La creación de contenidos multimedia, como grabaciones de los ensayos, experiencias y simulaciones, con sus respectivas explicaciones por parte del docente, puede suplir estas deficiencias detectadas. Esta estrategia planteada supone bastantes ventajas en la realización del curso.



3.4. VISITAS TÉCNICAS

En alguna ocasión se ha complementado el curso, además de la realización de los ensayos a los diferentes materiales, con visitas técnicas a infraestructuras relacionadas con el agua o la geotecnia insular. Esta actividad, junto con los laboratorios, sigue siendo la actividad docente más aceptada por el alumnado y más valorada. Una posible alternativa, en caso de no poder realizar estas visitas, puede ser el uso de vídeos técnicos elaborados por los docentes, donde queden reflejados procesos técnicos, procesos naturales, ensayos o actividades de laboratorio que podrían complementar la formación recibida y ser almacenados en las aulas virtuales o en el repositorio de documentación del curso (Menéndez Pidal, 2010).

3.5. LAS PÍLDORAS MULTIMEDIA EN INGENIERÍA GEOLÓGICA

Como estrategia docente para el curso, y a modo de complementar la formación, se han elaborado materiales multimedia de reducida duración, las denominadas píldoras multimedia de aprendizaje. Las píldoras multimedia son pequeñas dosis formativas que utilizan las últimas herramientas tecnológicas, con flexibilidad en el tiempo y el espacio para conseguir el máximo rendimiento (Santamarta, J.C., 2012).

Las ventajas de este innovador sistema de formación autónoma se pueden resumir en (Instituto Tecnológico de Aragón, 2011):

- Su generación es sencilla y económica.
- Sus gráficos y diseños son claros, sencillos y reales.
- Formación cuando y donde quiera el alumno.
- Se pueden repetir las veces que se quiera.
- Se pueden utilizar como parte de un programa de formación (Presencial-Distancia).
- Contenidos autoformativos de fácil comprensión y asimilación.
- La navegación por la píldora es sencilla.
- Cada píldora puede incluir un glosario de términos y una bibliografía específica.

Para las estrategias utilizadas con esta herramienta se dividieron las píldoras en dos bloques del curso, uno relacionado con los recursos hídricos en medios volcánicos y el otro bloque más afín a la ingeniería geológica. Los bloques son:

TABLA 1. BLOQUE DE PÍLDORAS MULTIMEDIA RELACIONADAS CON LA INGENIERÍA GEOLÓGICA

TÍTULO DE LA PÍLDORA	VISITAS DESDE MAYO 2012 HASTA ABRIL 2013	CONTENIDO
Marco geológico de las Islas Canarias	850	Se hace un breve repaso sobre el origen, los grandes ciclos magmáticos y los materiales más comunes del Archipiélago Canario

continúa

Unidades geotécnicas del Archipiélago Canario	436	Clasificación de los terrenos volcánicos de las Islas Canarias en unidades geotécnicas.
Técnicas de prospección geotécnica	547	Descripción de las técnicas más empleadas en el reconocimiento geotécnico.
Mecánica de suelos	638	Descripción de los ensayos de laboratorio de mecánica de suelos.
Mecánica de rocas	600	Ensayos de caracterización geomecánica de las rocas en el laboratorio.
Estudios geotécnicos	464	Los estudios geotécnicos para obras públicas y edificación. Normativa aplicable.

TABLA 2. BLOQUE DE PÍLDORAS MULTIMEDIA RELACIONADO CON LOS RECURSOS HÍDRICOS

TÍTULO DE LA PÍLDORA	VISITAS DESDE MAYO 2012 HASTA ABRIL 2013	CONTENIDO
Nociones sobre la hidrogeología de terrenos volcánicos	548	Nociones sobre las claves para entender el funcionamiento de los acuíferos en terrenos volcánicos.
Minería del agua en terrenos volcánicos	393	Claves para planificar y gestionar el agua en una isla volcánica.
Obras hidráulicas singulares en Canarias	485	Notas e introducción de las obras hidráulicas superficiales singulares en el archipiélago Canario.
Planificar y gestionar el agua en una isla volcánica	426	Claves para planificar y gestionar el agua en una isla volcánica.

Se pueden descargar gratuitamente de la web <http://ullmedia.udv.ull.es/>.

3.6. LOS OPEN COURSE WARE (OCW)

Los OCW (Open Course Ware) son la publicación web de los materiales de clase y la estrategia docente de las asignaturas de Educación Superior. En este caso, como el curso también se oferta como Créditos de Libre Elección y como cursos de extensión universitaria, se decidió poner en abierto todos los contenidos (presentaciones, guías, contenidos multimedia) del curso. Todos los materiales se publicaron bajo licencia Creative Commons. Con ello se permite el uso, la reutilización, la adaptación y la distribución por terceros siempre que no se busque fines comerciales, sean atribuidos a la institución que lo publica originalmente y si procede, al autor y el material resultante tras su uso. Debe ser de libre utilización por terceros y se encuentra sujeto a estos mismos requisitos. El impacto del uso de las OCW por parte del alumnado aporta algunas conclusiones interesantes que pueden ser extrapoladas a esta metodología de enseñanza para los terrenos volcánicos. Respecto al tipo de recursos que los alumnos universitarios utilizan para preparar los exámenes, se observa que, según Frías-Navarro, de forma mayoritaria utilizan los apuntes de clase



y los recursos docentes de sus profesores que se encuentran alojados en Internet. Destaca el poco uso que hacen de los materiales docentes de otros profesores para su formación académica. El material de Internet se utiliza para elaborar trabajos pero no se suele buscar para completar la información de las materias y preparar los exámenes (Frías-Navarro *et al.*, 2012).

En el caso de la formación en terrenos volcánicos se ha decidido hacer disponible toda la formación de «libre acceso a través de internet» mediante las OCW y el repositorio de la Universidad de La Laguna ullmedia.com.

La subida de material del curso con libre acceso a internet supone una serie de ventajas. Primeramente el equipo docente adquiere presencia en internet y reputación por los contenidos en abierto que ha habilitado; esto hace crecer su prestigio profesional y docente, ya que en las búsquedas por internet se asocia las áreas de conocimiento a esas asignaturas de acceso libre, lo cual a todas luces parece una ventaja interesante. Es recomendable esforzarse en distribuir los contenidos en otros idiomas de gran extensión como el español y el inglés; esto por supuesto dinamiza sobremanera la divulgación y reconocimiento de contenidos.

Las OCW forman parte de los méritos docentes del profesorado de cara a su acreditación y a los programas de calidad docente universitaria, por lo que es otra gran motivación para abrir contenidos que inicialmente están para uso exclusivo del alumnado. Es una tarjeta de visita a la hora de organizar o proponer más cursos de la misma temática.

Por último a nivel institucional, las aulas OCW repercuten positivamente en la institución universitaria dado que mejora la calidad y la transparencia de las actividades realizadas en las universidades y centros de formación superior.

TABLA 3. OCW RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN TÉCNICA EN MEDIOS VOLCÁNICOS Y SU REPERCUSIÓN EN INTERNET

MATERIA DE LA OCW	ÁREA DE CONOCIMIENTO	FECHA DE APERTURA CONTENIDO EN ABIERTO	IDIOMA	VISITAS/ MES	VISITAS TOTALES (01/05/12)
Sistemas de Recursos hídricos en medios volcánicos	Ingeniería Hidráulica	22 Febrero 2012	Castellano	23	1426
Ingeniería geológica y geotécnica en medios volcánicos	Ingeniería del terreno	22 Febrero 2012	Castellano	26	1569

Los enlaces donde se puede consultar ambas *web* son:

- Recursos hídricos en medios volcánicos
<http://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=51>
- Ingeniería geológica y geotécnica en medios volcánicos
<http://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=50>



4. EXPERIENCIAS REALIZADAS Y CONCLUSIONES

Como conclusión principal, el curso contribuye a mejorar el flujo de información científico-técnica entre los profesionales del sector, estudiantes de ingeniería civil, minera y geológica, dotándolos de las herramientas necesarias para acometer los problemas de índole geotécnica e hidrogeológica en medios volcánicos, que desgraciadamente no resuelve la normativa nacional actualmente en vigor.

El curso tiene gran aceptación entre la comunidad universitaria, ya que tanto el alumnado como el profesorado buscan alternativas a los contenidos docentes oficiales, que procuren a los futuros egresados aumentar sus posibilidades de acceder a la vida laboral. Debido a que materiales volcánicos son muy escasos en nuestro país, ya que a excepción de las Islas Canarias, donde su presencia es mayoritaria, en el territorio peninsular aparecen sólo de forma anecdótica en algunos enclaves (sujetos a protección por su rareza y singularidad), no son recogidos en los planes de estudios de las escuelas de ingeniería ni arquitectura. Sin embargo, el conocimiento del territorio volcánico, desde el punto de vista hidrológico y geotécnico, es fundamental para acceder al mercado laboral de los países del continente Centro y Sur Americano, donde la presencia de estos materiales es muy importante. Actualmente, estos países se encuentran en proceso de desarrollo y crecimiento económico y demandan profesionales universitarios foráneos cualificados, encontrándose los españoles entre los mejor valorados por su cualificación y por el idioma.

El curso ha sido realizado con éxito en todas sus modalidades (interuniversitario, cursos de verano, cursos de extensión universitaria...)

Fecha de recepción: septiembre de 2012; fecha de aprobación: abril de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJERÍA DE OBRAS PÚBLICAS, TRANSPORTES Y POLÍTICA TERRITORIAL DEL GOBIERNO DE CANARIAS (2011): Guía para la planificación y la realización de estudios geotécnicos en la Comunidad Autónoma de Canarias, GETCAN-011.
- FRÍAS-NAVARRO, D., MONTEVERDE-I-BOR, H. y PONS SALVADOR, G. *et al.* (2012): Integración de los materiales Open Course Ware en la enseñanza universitaria: estimación de sus efectos. x Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ARAGÓN (2011): La Metodología de las Píldoras de Conocimiento. Comisión Europea. Programa de Aprendizaje Permanente. Programa Leonardo Da Vinci.
- MENÉNDEZ PIDAL, I., SANTAMARTA CEREZAL, J.C., HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ L.E. y SANZ PÉREZ, E. (2010): Learning experience on applied geology in civil engineering curricula by using university cooperation and practical trips. EDULEARN11 Proceedings. Barcelona.
- MUELLER-DOMBOIS, D. (2007): The Hawaiian Ahupua'a Land Use System: Its Biological Resource Zones and the Challenge for Silvicultural Restoration. *Biology of Hawaiian Streams and Estuaries*. Editor N.L. Evenhuis & J.M. Fitzsimons. Bishop Museum Bulletin in Cultural and Environmental Studies.



- SANTAMARTA CEREZAL, J.C., ARRAIZA, M.P. LORAS, F. y LÓPEZ, J.V. (2012): Engineering 2.0, new digital strategies in technical education. EDULEARN12 Proceedings. Barcelona.
- SANTAMARTA CEREZAL, J.C., HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ L.E., ARRAIZA, M.P. y NERIS TOMÉ, J. (2012): Análisis de nuevas estrategias para la mejora del aprendizaje en enseñanzas técnicas dentro del espacio europeo de educación superior. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- SUÁREZ MORENO, F. (2010): El agua en Canarias: Historia, estrategias y procedimientos didácticos. Bienmesabe Ediciones. Tenerife.



GENEALOGÍA DE LAS AULAS DE NATURALEZA CANARIAS: UNA MIRADA EDUCATIVA EN LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL MOVIMIENTO AMBIENTALISTA REGIONAL

Francisco Javier Quevedo Peña*

José Gutiérrez Pérez**

RESUMEN

En la actualidad existe acuerdo en caracterizar a los Equipamientos Ambientales como instalaciones con finalidad educativa que disponen de un proyecto explícito relacionado con la Educación Ambiental No Formal. Al mismo tiempo, se asocia su calidad a la presencia de un equipo educativo dotado de recursos que avalan su diseño, implementación y evaluación. Si nos remontamos a sus orígenes, en España, este tipo de iniciativas se encuadraban en una alternativa denominada Movimiento de los Equipamientos Ambientales, cuyo desarrollo se fija en la década de los años 70 (s. xx). En este artículo comprenderemos las particularidades que han acompañado los antecedentes, nacimiento y evolución del Movimiento de los Equipamientos Ambientales en un territorio concreto, Canarias, para seguidamente profundizar en cómo se ha emergido y consolidado una de las tipologías de Equipamientos Ambientales más representativas de esta región: las Aulas de la Naturaleza.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación Ambiental, Equipamientos Ambientales, Aulas de la Naturaleza.

ABSTRACT

«Genealogy of Nature Canary Classrooms: an educational look at the historical reconstruction of the regional environmental movement». There is now an agreement that characterize environmental equipment and facilities for educational purposes that have an explicit project related Nonformal Environmental Education. At the same time, their quality is associated with the presence of an educational team resourced to support its design, implementation and evaluation. Going back to its origins in Spain, such initiatives fell under an alternative called Equipment Environmental Movement, whose development is set in the early 70s (s. xx). In this article we will understand the characteristics that have accompanied the history, birth and evolution of the Movement of EQ. A. in a particular territory, Canary, to then delve into how it has emerged and established one of the types of environmental equipment that is most representative of this region: Nature's Classroom.

KEY WORDS: History of Environmental Education, Environmental Equipments, Nature Studies Centers.



1. ANTECEDENTES DE LOS EQUIPAMIENTOS AMBIENTALES EN CANARIAS: PRIMERAS ERUPCIONES

A nivel global, vinculamos el desarrollo del Movimiento Proambiental a una corriente de pensamiento y acción impulsada en los años 70 (s. xx) que generó múltiples y heterogéneas respuestas de diversa índole ante un panorama repleto de desajustes medioambientales. Uno de los «ramales» de este movimiento se plasmó en el Sistema Educativo desde la Educación Ambiental (EA).

En el caso de España y en esa época, la EA se encontraba envuelta en unas circunstancias político-económicas y socioeducativas que configuraron una particular realidad. Uno de los múltiples actores de esta historia nacía desde el panorama de la Educación No Formal a través de una corriente de acción por la que algunos colectivos comenzaban a rehabilitar y reconstruir cortijos, caseríos y antiguas casas señoriales para desarrollar experiencias de corte proambiental desde fuera de la Escuela (Gutiérrez, 1995: 25-31). Nacía entonces el Movimiento de los Equipamientos Ambientales.

Si tratamos de buscar los antecedentes de Movimiento de los Equipamientos Ambientales a nivel nacional, nos trasladamos al s. XVIII-XIX, observando diversas finalidades asociadas su origen: fines higienistas, científicos, educativos, socio-económicos y patrióticos (Serantes, 2005). En este sentido, observamos ciertas sinergias al aterrizar su análisis en el contexto canario aunque con algunas particularidades «microsistémicas» desde el punto de vista geográfico, político-económico y socio-educativo que condicionaron su origen y cimentación. Comencemos a desgranarlos.

En el s. XVIII comienza a incurrir el pensamiento Ilustrado europeo en el Archipiélago Canario, por lo que el revulsivo de la tecnología naval, el desarrollo del conocimiento científico y la búsqueda de nuevas posibilidades de desarrollo económico liberal desencadenan múltiples expediciones europeas hacia otros continentes. A raíz de la consideración de Canarias como puerto comercial estratégico entre Europa, África y América, llegan a Canarias botánicos, comerciantes, geógrafos, historiadores, naturalistas, médicos o zoólogos de diferentes partes de Europa que quedan maravillados con la riqueza de su patrimonio. Este contacto influyó sobre las estructuras político-económicas y socio-educativas del Archipiélago, generando corrientes de pensamiento y acción que favorecieron la atribución de nuevas finalidades al medio.

En el s. XVIII-XIX, la vertiente botánica de esta «ola ilustrada» (De Ory Ajamil, 1999) llega a Canarias con la intención de realizar estudios que permitían descubrir e inventariar especies, aclimatarlas y comercializarlas hacia los jardines de la realeza y aristocracia españolas. Este interés científico desencadena la creación de infraestructuras y espacios que permitieran cumplir tales objetivos, por lo que

* Asociación Macaronesia Acción Educativa (MACAE), Grupo de investigación, Gran Canaria.

** Universidad de Granada, departamento de Métodos de Investigación.



Refugio de Altavista (Tenerife), S/F, fondo FEDAC.

nace el Jardín Botánico de La Orotava (Tenerife, 1791), la Hijuela del Botánico de La Orotava (Tenerife, 1788)¹ o el Jardín de la Marquesa de Arucas (1880). Con el tiempo algunas de estas instalaciones, inicialmente centradas en fines científicos y como espacio de goce de familias pudientes, han ido *aprovechando* las posibilidades de gestión de su patrimonio botánico, histórico y/o arquitectónico y vinculándolo a la paulatina integración de actividades relacionadas con la EA.

Por otro lado y gracias a las mejoras de las condiciones de comunicación marítima (s. XIX), se posiciona el inicio del desarrollo turístico del Archipiélago como una circunstancia que permite cimentar los antecedentes de los Equipamientos Ambientales (EQ. A.). En este sentido, la idoneidad del clima y sus paisajes provoca la aparición de un turismo extranjero exclusivista en el que las clases sociales favorecidas gozaban de los espacios naturales desde la ociosidad. Estos motivos supusieron

¹ La Hijuela del Botánico de La Orotava, creada por iniciativa del VI Marqués de Villanueva, posee una superficie de 4.000 metros cuadrados. Este equipamiento está situado en la trasera del ayuntamiento de La Orotava, en lo que era la huerta de un antiguo convento. Fue declarado Bien de Interés Cultural en la categoría de Jardín Artístico en 2007 por parte del Cabildo Insular de Tenerife, reconociendo así los valores de un espacio con una gran variedad de plantas y fauna tanto autóctonas como foráneas. En la Hijuela, concebida como un centro complementario del Jardín de Aclimatación de La Orotava —hoy Jardín Botánico de Puerto de la Cruz—, se encuentran especies de drago, cedro, pino y palmera canarios. Contiene, además, ejemplares de flora exótica y fósiles que se remontan al Paleozoico. Abre todo el año de nueve de la mañana a dos de la tarde y su entrada es gratuita. (en línea) (Consulta 25/01/2012) <http://www.webtenerife.com/Actualidad-es/hijuela-la-orotava.htm?Lang=es>.





Jardines del Hotel Metropol, Gran Canaria (izquierda);
Jardines del Hotel Taoro, Tenerife (derecha). Fondo FEDAC.

la aparición de equipamientos como La Caseta de Altavista (1892), construida por suscripción pública para acoger a los visitantes del cráter del Teide (Simancas, 2007). Posteriormente (1950), este equipamiento se ha gestionado por el Cabildo Insular de Tenerife con la misma finalidad, denominándose en la actualidad Refugio de Altavista², totalmente reformado en 2007.

Con una misma orientación económico-turística aparecieron también algunos hoteles ubicados en las inmediaciones de bellos lugares de carácter rural o costero, permitiéndole cobrar al entorno un nuevo protagonismo como área de recreo. Surgen entonces inversiones principalmente europeas que permiten la construcción del Hotel Santa Catalina —Gran Canaria, 1890—³, el Hotel Taoro (Tenerife, 1890) o el Hotel Metropol (1889)⁴.

Ligado al turismo y a las ciencias médicas, comienzan a promocionarse por esas fechas prácticas higienistas vinculadas a las virtudes de las aguas minero-medicinales y marítimas del Archipiélago o de sus favorables condiciones climáticas. Esta idoneidad del medio natural atrajo a médicos, enfermos y turistas de Inglaterra y otras partes de Europa para tratar enfermedades reumáticas, cutáneas o respiratorias. Así pues, comienza a construirse una «estación sanitaria» dispuesta de balnearios y hoteles que posibilitaran un nuevo contacto con el entorno:

² Este equipamiento ofrece la posibilidad de pernoctar una noche como máximo. Véase mayor información en Portal Web de Refugio de Altavista (en línea). (Consulta 26/10/2012). Disponible en <http://www.telefericoteide.com/altavista>.

³ Página Web Hotel Santa Catalina, (consulta 11/05/2011). Disponible en <http://www.hotelsantacatalina.com/laspalmashotel/es/historia.html>.

⁴ ORGANISMO AUTÓNOMO DE MUSEOS Y CENTROS: «Hotel Taoro», Cabildo de Tenerife, (consulta 11/05/2011). Disponible en http://www.museosdetenerife.org/eve_articulo.php?ID=879&cal_id_mus=10.



Balneario Azuaje, principios de s. xx. Gran Canaria, (S/F), Fondo FEDAC.

«Los paseos por la naturaleza, tanto en la montaña como a orillas del mar, se relevan como terapias auxiliares para los médicos locales, que no dudan en su discurso en recomendar la práctica termal o los baños de mar para la recuperación de sus pacientes» (Almeida, 2006: 19).

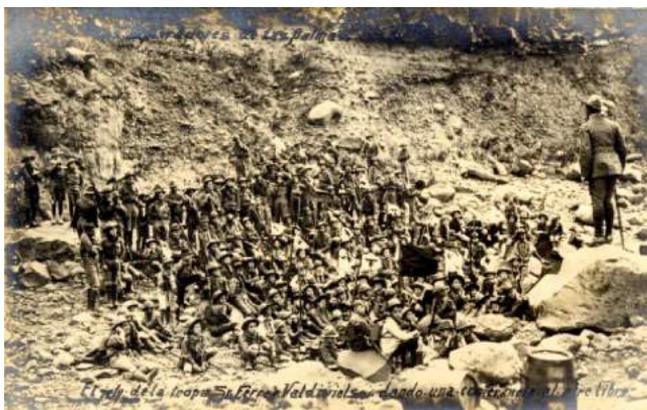
Nombramos como ejemplos el Balneario de El Pozo de la Salud (El Hierro), que se nutre de aguas mineromedicinales y que fue declarado de utilidad pública en 1949, o el Balneario de Azuaje (Gran Canaria).

Entrábamos en el s. xx y las influencias europeas continuaban imprimiendo nuevos cambios en la concepción política, económica y socioeducativa del medio natural canario, por lo que se ampliaban sus posibilidades de gestión: «Era común en las capitales canarias encontrar a los ingleses realizando ejercicios físicos... a través de excursiones, paseos en bicicleta, baños en el mar, etc.» (Almeida, 2006: 49).

Así pues, a través de este flujo transatlántico nacen iniciativas de corte educativo que vehiculan al medio como fuente de salud. De esta manera, a principios de siglo tratan de integrarse actividades físicas de carácter higienista en los planes de estudio de los centros educativos aunque, debido a las precariedades del Sistema Educativo canario, sólo se experimentan en algunos centros privados. Aparecen entonces los «paseos escolares» como práctica educativa, influencia anglosajona de las *public schools* (Almeida, 2006).

Por otro lado, debido a la pérdida de la hegemonía colonial de España, comienzan a desarrollarse en centros educativos de España los denominados «Batallones Escolares». Aparece entonces Francisco González Díaz, ferviente defensor en Gran Canaria de este tipo de prácticas educativas fuera de la escuela, por lo que se desarrollan experiencias en colegios, donde se exaltaba la importancia de la actividad física hacia un adiestramiento militar al tiempo que trataban de inculcar el amor por la Nación y la Naturaleza. De esta manera, Francisco González conjuga estos aspectos para desarrollar paseos y excursiones o la celebración del Día del Árbol (Almeida, 2006).





Ferrer Valdivieso dando una conferencia al aire libre, Gran Canaria (S/F), Fondo FEDAC.



Baño de sol en «Las Canteras», Gran Canaria (1932-1933),
archivo particular familia de Torres González.

Se vivían tiempos revueltos debido a la situación bélica global y nacional, por lo que por esa época (1912-1927) las influencias anglosajonas instaladas en España a través de Bandem Powell llegan a Canarias desde el «Movimiento Scout», vinculado a ideologías conservadoras desde el punto de vista social, político y religioso. Ahora el entorno natural cobra un papel importante donde se integran las actividades físicas y educativas de carácter extraescolar, siendo los campamentos cercanos a las ciudades o en casas particulares de otros scouts, las excursiones y las conferencias al aire libre actividades útiles para exaltar los valores de la nación o para dar a conocer la utilidad del medio natural (Almeida, 2006).



Otra práctica de principios de siglo fueron las «Colonias Escolares», realizadas por primera vez en Gran Canaria⁵ (1932-1933) a la par que en el resto del ámbito nacional. Por ese entonces el gobierno regional, inserto en la II República y desde un enfoque pedagógico amparado en la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza, desarrolla esfuerzos para erradicar el analfabetismo y la desigualdad social impulsando las «nuevas escuelas en la naturaleza». En estas iniciativas, el medio es un recurso ideal para desarrollar la enseñanza desde un fuerte enfoque de intervención social. En este sentido nos encontramos con experiencias vividas en Gran Canaria en las que el Ayuntamiento de Moya cede unos terrenos para la construcción de pabellones mientras, en Las Palmas, el lugar de refugio se situaba en casas cedidas por el Ayuntamiento o particulares. Así pues, se desarrollan como actividades cotidianas y con fines higienistas, los baños de sol o de agua marina, los paseos y excursiones así como juegos de diversa índole (Almeida, 2006). Sin embargo, el comienzo de la Guerra Civil española mitigó la proyección social de estas iniciativas, si bien en regiones de trascendencia republicana —Castellón, Alicante, Murcia, Cataluña, etc.— las Colonias Escolares tuvieron un cierto impacto hasta 1937 (Crego, 1989).

Entrábamos en el segundo cuarto del siglo xx cuando aparece un movimiento científico y turístico relacionado con la creación de Espacios Naturales Protegidos (ENP). En 1954 se declara el Parque Nacional del Teide y el Parque Nacional de la Caldera de Taburiente, por lo que los ENP comienzan a dinamizarse desde modelos de gestión que favorecen su explotación como recurso económico (vinculado al turismo y la explotación de sus recursos madereros e hídricos), científico (en cuanto a la existencia de un patrimonio natural por descubrir y proteger) y educativo (Simancas, 2007). Estas circunstancias cimentarán más adelante uno de los pilares del desarrollo del Movimiento de los EQ. A. desde la promoción de una política recreativa y educativa en la naturaleza. Citamos como antecedentes la construcción en Gran Canaria (1937), como albergue, del Parador Cruz de Tejeda (D'atri y García, sf) o la de infraestructuras que posibilitaban el desarrollo del montañismo o el excursionismo historicista, científico y naturalista, utilizándose para ello el Refugio de Altavista (Tenerife, 1950) o el Parador Nacional de Turismo (Tenerife, 1960).

Ligado a la creación de los Parques Nacionales, aparece el servicio de Guardería Forestal de los Montes de Utilidad Pública, así como cuerpos de guías que tenían por función desarrollar labores relacionadas con el uso turístico, social, recreativo y didáctico de estos ENP (Simancas, 2007). De esta manera se amplían las posibilidades de gestión de los ENP con la adjudicación de instalaciones y recursos humanos propios que posibilitaron el desarrollo de algunas experiencias relacionadas con la EA.

Así pues, mientras diferentes sectores organizados impulsaban acciones que permitían una tímida integración de la EA desde el medio natural, la situación

⁵ En esta fecha se desarrolla una colonia escolar en el pueblo de Moya (GC) y otra en la playa de Las Canteras (Las Palmas de Gran Canaria).



evolucionaba incoherentemente hacia un agravio de la problemática ambiental socio-ambiental destacando, como condicionante, la evolución un modelo de desarrollo que descuidaba criterios de gestión sustentables sobre el territorio debido a la explotación de la franja costera con fines agrícolas y posteriormente turísticos, la especulación urbanística o la explosión demográfica de la década de los 60 (VV.AA., 1993).

2. DEMOCRACIA, RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CANARIAS

Entrábamos en la década de los años 70 cuando surge un estallido mundial que abre una oportunidad para darle un revulsivo impulso a la EA. En este periodo nace un movimiento cívico global que, desde heterogéneos frentes, demanda una mayor implicación de las administraciones públicas en aras de solucionar una evidente crisis ecológica mundial: nace el Movimiento Pro-Naturaleza. Así pues, mientras en el ámbito internacional se sucedían encuentros y eventos que buscaban soluciones al respecto, Canarias, al igual que el resto de España, visualizaba una realidad que desde principios de siglo arrastraba una serie de deficiencias estructurales que condicionaban el planteamiento de objetivos firmes hacia la solución de la problemática ambiental. Sin embargo, esta corriente de pensamiento comienza a «atracar» tímidamente en el Archipiélago, por lo que el entorno cobra un nuevo protagonismo como patrimonio a proteger y conservar. De esta manera, sectores cívicos, científicos, y educativos, al margen de las administraciones públicas, buscan soluciones ante un modelo de desarrollo político y económico que relegaba a un segundo orden los desajustes medioambientales. Aparecen las primeras asociaciones ecologistas —ATAN y ASCAN, 1970-1971— (Dávila, 2006) al tiempo que la Administración Estatal crea el Instituto de la Conservación de la Naturaleza —ICONA, 1971—. Sin embargo, el cuadro activo hacia la mejora de la situación aún debía esperar, pues el débil marco normativo y operativo no podía hacer frente a una problemática que requería notables reajustes y esfuerzos por parte de múltiples frentes.

En referencia al Sistema Educativo Formal —ámbito de acción por el que se apostaba fuertemente para atender a la problemática ambiental desde los acuerdos internacionales⁶ e inserto en la Ley General de Enseñanza (1970)—, nos encontramos en Canarias con una situación poco propicia de intervención educativa pues la precariedad del sistema educativo se reflejaba desde los bajos índices de escolarización y analfabetismo (Ferraz, 2005).

En estas circunstancias y bajo las influencias de una nueva forma de entender la Educación, surgen a mediados de los 70 en España los Movimientos de Renovación

⁶ Ya en 1972, en la primera reunión internacional sobre Medio Ambiente convocada por la UNESCO y celebrada en Estocolmo, se aludió a la educación como instrumento fundamental para la solución y prevención de los problemas ambientales. En este evento se recomendó, pues, el establecimiento de un programa internacional de educación ambiental que tuviera un enfoque interdisciplinario, dentro y fuera de las escuelas, que abarcara todos los niveles de la educación y de la sociedad.

Pedagógica (MRP), iniciativas impulsadas por sectores docentes que, al margen de las administraciones públicas, perseguían transformar la Escuela a favor de prácticas educativas igualitarias, alternativas y democráticas.

Fruto de esta corriente, maestros y profesores residentes en Canarias se ponen manos a la obra organizando las llamadas «Escuelas de Verano», espacios de trabajo de enseñantes donde los nuevos métodos de enseñanza, las necesidades del profesorado o la integración de contenidos curriculares contextualizados al ámbito canario eran temas de debate. Al mismo tiempo, estos reclamos se impregnan de corrientes ecologistas, por lo que la problemática ambiental canaria empieza a abordarse tímidamente desde el Sistema Educativo Formal aunque con una visión higienista y orientada al conocimiento y protección del «mundo natural»⁷.

Por tanto, mientras algunos maestros y profesores experimentan nuevas experiencias educativas extraescolares en el medio natural utilizando como refugio o lugar de hospedaje campamentos improvisados en Asociaciones de Vecinos, colegios o casas particulares de familiares de alumnos⁸, diferentes colectivos peninsulares se decantaban por la rehabilitación y acondicionamiento de caseríos antiguos, cortijos y antiguas casas señoriales, utilizándolos como soporte de experiencias de corte proambiental (Gutiérrez, 1995). Aquí es donde podemos ubicar el nacimiento del Movimiento de los Equipamientos Ambientales en Canarias.

Relacionado con este Movimiento, a mediados de los 70, la Administración Pública (ICONA) pone en marcha, en Tenerife y Gran Canaria, una iniciativa precedente llamada «Campamentos de Verano»⁹, aunque se desconoce si este tipo de experiencias se extendieron en las islas no capitalinas. Para ello, se habilitaron espacios dotados de unos servicios mínimos (cocina, área de acampada, etc.) para que colectivos de usuarios de diversa índole (religioso, juvenil, vecinal, deportivo, etc.) desarrollaran programas de actividades de una o dos semanas de duración. Así pues, el ICONA establecía la condición de que, en cada programa de actividades, debía dejarse una hora diaria para desarrollar actividades educativas de corte proambiental, ofreciendo para ello personal para monitorizar dichas actividades¹⁰.

Así pues, mientras entrábamos en la democracia, seguíamos ampliando el abanico de sectores poblacionales a los que se orientaba la EA. Eran momentos en los que el movimiento cívico, científico y educativo iba aumentando e impregnándose de nuevas reivindicaciones que integraban el análisis de las dimensiones económicas y socioculturales de los problemas ambientales, por lo que el desarrollo turístico, la especulación urbanística, la identidad cultural canaria o el movimiento antimilitarista se convirtieron en temas de debate. De esta manera, el medio iba integrando nuevas dimensiones de trabajo educativo a abordar al tiempo que estos efervescentes sectores concienciados comenzaban a toparse con un modelo

⁷ Entrevista a Ezequiel Guerra, profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

⁸ Entrevista a Juan Bolaños, profesor jubilado de Gran Canaria.

⁹ Entrevista a Ezequiel Guerra; entrevista a Pedro Miguel Martín; entrevista a Sonia Darias.

¹⁰ Entrevista a Pedro Miguel Martín, técnico del Servicio de Información Ambiental del Gobierno de Canarias.



de crecimiento político-económico insensibilizado con la problemática a resolver, pues sus intereses iban ignorando, burlando o incluso reprimiendo algunas de las reivindicaciones y demandas alzadas.

En este sentido se visualizaban dos líneas de intervención que labraban, de forma paralela, el camino de la EA desde los EQ. A.: Una desde las Administraciones públicas y otra al margen de éstas:

- Por un lado, el ICONA, con la intención de optimizar el uso turístico y educativo de los ENP, inaugura el Centro de Visitantes del Parque Nacional del Teide (1978), estableciéndose como el primer EQ. A. de Canarias, surgido a la par que los primeros EQ. A. de ámbito nacional. Así pues, se dotó al equipamiento de un servicio de interpretación para el desarrollo de actividades sobre EA dirigido tanto a escolares como turistas, sentándose unas bases que más tarde permitirían establecer nuevos modelos de gestión educativa desde los EQ. A. ubicados en ENP. Posteriormente este servicio se amplió de la misma manera al Centro de Visitantes del Parque Nacional de Garajonay en la isla de La Gomera¹¹.
- Por otro lado, debido al escaso marco operativo desde el ámbito público, el movimiento cívico, desde sectores científicos y universitarios, seguía su proceso de reorganización estableciendo diferentes líneas de acción que se reflejan en el aumento de asociaciones y colectivos —Magec (1976), Azuaje (1977), MEVO (1979), etc.— que se suman a la reivindicación de soluciones ante heterogéneos problemas socio-ambientales, por lo que el entorno urbano de las capitales canarias cobra también un nuevo protagonismo debido a factores como la marginalidad o la contaminación. Sin embargo, en este periodo, la orientación del Movimiento de los EQ. A. no ve en las ciudades la posibilidad de asentar instalaciones que tuvieran como área de trabajo la problemática ambiental urbana pues las nuevas construcciones se decantarían hacia los entornos naturales a la par que la presión de sectores científicos hacían lo mismo, demandando más medidas de protección en los espacios naturales.
- Al mismo tiempo, los sectores provenientes del ámbito escolar se implican en este afloramiento asociativo, desarrollando también iniciativas propias que pronto se vinculan a los MRP. Así pues, surgen nuevos caminos promovidos, sobre todo desde las islas capitalinas, por entidades como el Colectivo Freinet —1977—, Tamonante, Aulaga, Mahey¹², la Asociación Canaria de Enseñanza de las Ciencias Viera y Clavijo —1982—¹³, Colectivo Turcón —1982—, La Vinca —1984— (Dávila, 2006), etc., quienes al margen de

¹¹ Entrevista a Pedro Miguel Martín, Técnico del Servicio de Información Ambiental del Gobierno de Canarias.

¹² Entrevista a Ezequiel Guerra, profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

¹³ Entrevista a Pedro Miguel Martín, técnico de la Viceconsejería de Medio Ambiente. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación Territorial del Gobierno de Canarias.



las administraciones públicas impulsan iniciativas que posibilitan la evolución de la EA desde el sistema educativo Formal, favoreciendo una apertura de las puertas de la Escuela al entorno. En este sentido, algunos de estos colectivos, como la Vinca, comienzan a utilizar una antigua escuela unitaria como lugar donde realizar actividades relacionadas con la EA¹⁴, al tiempo que colectivos como Mahey utilizaba una casa forestal en Inagua (Gran Canaria) como soporte de debate docente donde desarrollar las «Escuelas de Verano»¹⁵. Con el tiempo, algunos de estos colectivos amplían sus acciones educativas hacia otros sectores que trascienden del escolar.

3. LA AUTONOMÍA CANARIA Y EL MARCO NORMATIVO AMBIENTAL: LA EFERVESCENCIA DEL MOVIMIENTO DE LOS EQUIPAMIENTOS AMBIENTALES INSULARES

En este periodo de efervescencia ambiental nace un hito que abre nuevos caminos para el desarrollo de la EA y del Movimiento de los EQ. A. en Canarias. A partir del establecimiento del Estatuto de Autonomía de Canarias (Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto), el gobierno regional comienza a asumir progresivamente algunas competencias para dictar normas adicionales de protección, de gestión y de ejecución dentro de su ámbito en materia de Medio Ambiente (De Esteban, 2001). Este hecho supone la creación de un tímido marco de actuación dotado de normativas, recursos y estructuras organizativas que pretende intervenir sobre la protección del territorio y de sus recursos naturales¹⁶. En este contexto comienzan las iniciativas que materializan la aparición de equipamientos de diversa índole para otorgarle operatividad a las competencias relacionadas con la conservación de los ecosistemas, la protección de endemismos y el desarrollo de una política educativa y recreativa en la naturaleza.

Con respecto a las iniciativas relacionadas con la EA, destacamos la rehabilitación, por parte de ICONA, de una casa forestal como Aula de la Naturaleza (Inagua, GC, 1982), así como la dotación, por parte de la Consejería de Educación, de recursos humanos al Jardín Canario Viera y Clavijo (GC), Campamento Arenas Negras (TF) o al Museo de la Naturaleza y El Hombre (TF)¹⁷ para el desarrollo de

¹⁴ <http://www.lavinca.org/activos/programa-rejalgadera.pdf>.

¹⁵ Entrevista a Ezequiel Guerra, profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

¹⁶ Se citan como documentos referentes: Orden de 20 de febrero de 1991, sobre protección de especies de la flora vascular silvestre de la Comunidad Autónoma de Canarias; Ley 8/1989, de 13 de julio, de creación del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Canarias; Ley 4/1989, de 27 de marzo, de conservación de los espacios naturales y de la flora y fauna silvestres; Ley 11/1990, de 13 de julio, de prevención del impacto ecológico.

¹⁷ Entrevista a Pedro Miguel Martín, Técnico del Servicio de Información Ambiental del Gobierno de Canarias.



actividades de EA. Así pues, el aval humano favorece las posibilidades de dinamización educativa de estas infraestructuras.

De forma paralela, la Consejería de Educación comienza a experimentar los primeros programas de EA dentro del Sistema Educativo Formal (1983-1984)¹⁸ creándose, a partir de 1986, nuevos instrumentos que posibilitan el impulso de la EA gracias al surgimiento de un Departamento de Educación Ambiental dentro de la Dirección General de Medio Ambiente y Conservación de la Naturaleza y de la puesta en marcha del Programa de Educación Ambiental dependiente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación). (VV.AA., 1997a). También localizamos (Curso 84-85) el desarrollo, por parte de distintos equipos de profesores, de diferentes proyectos sobre EA desde la Dirección General de Renovación Pedagógica o aportaciones como la publicación de algunos materiales didácticos por parte de la Asociación Canaria de Enseñanza de las Ciencias Viera y Clavijo, que permitían trabajar la EA desde el Sistema Educativo Formal.

Por ese entonces, el aumento de la demanda de las actividades desarrolladas en la naturaleza por parte del sector turístico, educativo y de la población local, requería de un marco legal que regulase su gestión. Los equipamientos relacionados con la EA, el turismo y el ocio en la naturaleza, al carecer de leyes específicas que regularan estas actividades, estaban produciendo una serie de desajustes que era necesario atajar (VV.AA., 1997b). Ante este hecho, las administraciones públicas comienzan a desarrollar un marco legal que pretende regular la política educativa y recreativa en la naturaleza desencadenando en la ejecución de múltiples equipamientos que dieran respuesta a las necesidades recreativas, turísticas y educativas del momento.

Por otra parte, las recomendaciones internacionales para el impulso de las Agendas 21 iban captando nuevos sectores poblacionales que fueran más allá del ámbito escolar, sobre todo a raíz de las recomendaciones internacionales por las que se pretendían impulsar las Agendas 21. De este modo se suman otras entidades públicas (cabildos y ayuntamientos) para la promoción de recursos y equipamientos relacionados con las funciones citadas.

En este recorrido inicial, llegan los años 90 ofreciendo un nuevo revulsivo para la EA en Canarias ya que la inversión en esta materia aumentaba y el Gobierno de Canarias continuaba asumiendo nuevas competencias. De esta etapa, considerada como los Años Dorados de la EA en Canarias, se desprendió un marco legal y operativo específico desde la Consejería de Política Territorial del Gobierno de Canarias (Viceconsejería de Medio Ambiente) por el que se crea la «Guía Canaria de Equipamientos en la Naturaleza» (1997), iniciativa que permitió censar a 165

¹⁸ ORDEN de 30 de marzo de 1990, por la que se dispone el desarrollo del Programa de Educación Ambiental en los niveles educativos correspondientes a Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias de los centros docentes públicos y privados concertados, y su integración en el Programa de Innovación Educativa dependiente de esta Consejería, p. 1551.



equipamientos públicos y privados (Áreas Recreativas, Campamentos, Refugios de montaña, Albergues Rurales, Aulas de la naturaleza, etc.) vinculados a la EA, al ocio en la naturaleza o el turismo¹⁹:

TABLA 1. CENSOS DE EQUIPAMIENTOS E INSTALACIONES RELACIONADAS CON LA EA. (PERIODO 1983-1997)			
AÑO	PROMOTOR	Nº EQ. A.	TIPOLOGÍAS Y CANTIDAD DE EQUIPAMIENTOS
1983	Franquesa & Monge	1	Centro de interpretación (1)
1987	Navarro & Pérez	1	Centro de interpretación (1)
1991	ICONA y CENEAM	110	Áreas recreativas (58); Áreas de acampada (29); Refugios (1); Campamento (15); Aula de la naturaleza (7)
1994	CENEAM	18	Aulas en la naturaleza (10); Centros de interpretación (4); Granja escuela (1); Albergue de la naturaleza (1); Sin determinar (2)
1997	Gobierno de Canarias	165	Áreas recreativas (73); Áreas de acampada (38); Campamentos (11); Campings (5); Refugios de montaña (6); Albergues rurales (6); Centros de visitantes (11); Aulas de la naturaleza (15)

Fuente: Elaboración propia a partir de varias fuentes.

Por su parte, la Consejería de Educación lanzaba una nueva apuesta educativa desde la

ORDEN de 30 de marzo de 1990, por la que se dispone el desarrollo del Programa de Educación Ambiental en los niveles educativos correspondientes a Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias de los centros docentes públicos y privados concertados, y su integración en el Programa de Innovación Educativa dependiente de esta Consejería.

Sin embargo, las respuestas existentes desde los diferentes sectores que se aventuraban a desarrollar experiencias sobre EA, a pesar de que iban en aumento, eran ineficaces, ya sea por su juventud, la escasa formación y experiencia específica para abordar los objetivos que pretendían, la dispersión organizativa a nivel regional (fragmentación insular), la escasa conexión entre el ámbito formal y no formal y desde el ámbito público y privado, o por las incoherencias entre la EA y la realidad político-económica existente.

A este hecho se suma un cambio en la concepción político-organizativa sobre el medio ambiente tras la paulatina delegación y traspaso de competencias en esta materia desde el Gobierno de Canarias a los Cabildos Insulares. Así pues, los Cabildos se convertían en los responsables de la ejecución de la política recreativa y educativa en la naturaleza, asumiendo el Gobierno de Canarias las funciones de

¹⁹ Elaboración propia a partir de análisis de: Gobierno de Canarias: «Guía Canaria de Equipamientos en la Naturaleza», Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente, Viceconsejería de Medio Ambiente, 1997.





coordinación a nivel suprainsular. Esta reorganización de las competencias supuso, de forma generalizada, la ruptura de las líneas de trabajo activas hasta el momento desde el ámbito público (Viceconsejería de Medio Ambiente) ya que vino acompañada de la reducción y reubicación de los recursos humanos disponibles para abordar la EA así como la debilitación de los mecanismos de coordinación entre las diferentes iniciativas desarrolladas.

Escasa información tenemos de cómo se ha abordado en este periodo la EA desde los EQ. A. de ámbito privado, si bien comentamos que en ese entonces, en Canarias, la gran mayoría de los EQ. A. e instalaciones afines eran promovidas por entidades públicas.

Así pues, durante estos años 90, el entorno se configura como un recurso a explotar desde el panorama turístico, educativo y recreativo por el que múltiples agentes públicos y privados (Gobierno de Canarias, OAPN, administraciones locales, empresas, asociaciones, etc.) favorecen la promoción de diversas y heterogéneas infraestructuras que posibilitan la incorporación de nuevas dimensiones por las que abordar la EA o el Desarrollo Sostenible aunque, por desgracia, se presenta más común la construcción de equipamientos turísticos que, desde parámetros poco sostenibles, generaban significativos impactos ambientales sobre los entornos en los que se asentaban.

La EA seguía dando pequeños pasos en el Archipiélago cuando aparece el «Libro Blanco de la Educación Ambiental en España» (1999), instrumento que permite sentar bases operativas para integrar la EA en todos los ámbitos de la sociedad. De esta manera, algunas comunidades autónomas comienzan a redactar estrategias de Educación Ambiental de ámbito autonómico por lo que las diferentes estructuras políticas, económicas, educativas y socioculturales se adhieren, desde diferentes niveles de implicación, a la puesta en marcha de estas estrategias regionales.

Canarias se hace eco de este movimiento y comienza a poner en marcha algunas iniciativas a nivel insular²⁰ (20) y regional tratando de impulsar en el periodo 2001-2006 la denominada «Estrategia Canaria de Educación Ambiental». Sin embargo, y debido a diferentes factores, esta iniciativa útil para coordinar y fortalecer el sector nunca se puso en marcha. Así pues, nos encontramos, desde principios del s. XXI, con un panorama en el que conviven múltiples y heterogéneas iniciativas que desarrollan experiencias sobre EA y en las que muchos EQ. A. e instalaciones de Tiempo Libre sirven de soporte físico. En este sentido, hemos descubierto que conviven múltiples realidades de las que poco sabemos. ¿Cómo se presenta actualmente el marco de intervención en EA desde los EQ. A. de Canarias? ¿Cómo ha afrontado cada EQ. A. las carencias del sector desde el punto de vista organizativo? ¿Basta con la denominación como EQ. A. para asegurar que tratamos con equipamientos con finalidad educativa? Aún no existen datos que nos inviten a responder

²⁰ Destacamos como iniciativas insulares inéditas el «Plan Estratégico, Económico y Social de Gran Canaria» (1997), el PINEA (Plan Insular de Educación Ambiental, Tenerife, 1998), o el «Plan de Sensibilización e Información Ambiental de la isla de La Palma» (2000).

con contundencia a estas preguntas, aunque podemos avanzar que, en la actualidad, hemos censado más de 140 equipamientos e instalaciones, de ámbito público, privado y concertado, que pueden esconder particulares historias relacionadas con la EA desde heterogéneas denominaciones: Aulas de la Naturaleza, campamentos, granjas escuela, zoológicos, equipamientos agrícola-ganaderos, jardines botánicos, museos antropológicos y pesqueros, centros de interpretación y de visitantes, centros de documentación ambiental, etc. Sin embargo, la ausencia de investigación al respecto deja estas preguntas en el aire.

Así pues, deseamos en este momento adentrarnos en el conocimiento de una realidad concreta, la de las Aulas de la Naturaleza, aunque antes resumiremos cuáles son las diferentes etapas que han permitido el desarrollo del Movimiento de los EQ. A. en Canarias:

1. *Etapa Higienista-Naturalista*: Desarrollada desde finales del s. XVIII hasta los años 70 del s. XX en la que se le atribuye al entorno natural diversas funciones, viéndose como fuente de salud, soporte de nuevos descubrimientos científicos o como un espacio de recreo exclusivista desde orientaciones turísticas, siendo representativo en esta época el establecimiento de campamentos en lugares naturales y la construcción de hoteles, paradores nacionales, balnearios o refugios de montaña en lugares de singular belleza.
2. *Etapa Higienista-Conservacionista*: Impulsada desde mediados del s. XX hasta los años 80, en que el entorno se conforma como un patrimonio a conservar o como un espacio de intervención social. Hablamos de un periodo protagonizado principalmente por la sociedad civil, los colectivos científicos y educativos que, al margen de las administraciones públicas, abordan iniciativas socioeducativas y científicas relacionadas con la preservación del patrimonio natural aunque con una visión escasamente ligada de la influencia antrópica y con influencias higienistas. En esta etapa, al establecimiento de campamentos en diferentes enclaves, se suma el uso de inmuebles particulares o edificios públicos (Asociaciones de vecinos, antiguas escuelas, etc.) como soporte de albergue, al tiempo que se construyen los primeros equipamientos con fines turístico-educativos.
3. *Etapa de Diversificación*: Etapa desarrollada principalmente a partir de los años 70 del s. XX hasta la década de los 90, en que el entorno se configura como un recurso a explotar desde el panorama turístico, educativo, recreativo y científico y en el que se implican múltiples agentes, favoreciendo así la proliferación de diversas y heterogéneas infraestructuras educativas y recreativas que posibilitan la incorporación de nuevas dimensiones por las que abordar la EA.
4. *Etapa de Institucionalización*: Periodo desarrollado desde principios de la década de los 90 e inicios del s. XX, en el que las administraciones públicas han desarrollado esfuerzos por regularizar la situación de los EQ. A. aunque con escasos resultados.
5. *Etapa de Dispersión*: Caracterizada por la situación actual en la que conviven múltiples iniciativas públicas y privadas relacionadas con una amplia di-



versidad de EQ. A. e Instalaciones de Tiempo Libre que han permitido integrar nuevas dimensiones de trabajo relacionado con la EA y el Desarrollo Sostenible aunque sin un marco de trabajo coordinado.

4. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS AULAS DE LA NATURALEZA

La aparición de las Aulas de la Naturaleza (AN) en Canarias podríamos ubicarla en una etapa nacional de corte conservacionista estrechamente relacionada con iniciativas de carácter público que perseguían el desarrollo de una política educativa y recreativa vinculada a los ENP de España²¹. Al mismo tiempo, relacionamos su aparición a la presión y trabajo de múltiples sectores docentes que, a modo de ejemplo, ya habían experimentado el desarrollo de proyectos educativos utilizando como campamento improvisado una asociación de vecinos, una casa particular o edificios públicos en desuso, por lo que demandaban instalaciones acondicionadas donde educar en el conocimiento y conservación del medio desde la investigación del entorno natural próximo. Este último factor puede dar explicación al porqué del fuerte protagonismo que posee el público escolar en el uso actual de las AN canarias, circunstancia compartida a nivel nacional desde este tipo de equipamientos.

Estos sucesos han posibilitado que, hoy en día, la gran mayoría de las AN estén ubicadas en enclaves donde el entorno, de carácter natural o rural, se conforma como el principal actor educativo. El protagonismo de este elemento se tradujo en la presencia generalizada de equipamientos con unas instalaciones dispuestas de unas infraestructuras mínimas que permitieran la estancia de varios días en el entorno (cocina, dormitorios), al tiempo que se iba consolidando como una de las actividades más características, los itinerarios guiados y la interpretación del patrimonio.

Así pues, a este rasgo geográfico común se suman algunas circunstancias históricas, administrativas y educativas compartidas, si bien la dinámica evolutiva de cada AN canaria ha estado acompañada de vivencias particulares que han desembocado en diferentes realidades actuales. Adentrémonos un poco en su evolución.

La aparición de las AN de Canarias parte de forma pionera en las islas capitalinas. Así pues, en Gran Canaria y desde la iniciativa pública, el ICONA promueve la rehabilitación de una antigua casa forestal ubicada en un bello pinar escasamente antropizado, dando lugar al AN de Inagua (1982). A esta iniciativa se suma el Gobierno de Canarias, que, en 1981, adquiere y acondiciona una finca en Teror (Gran Canaria), construida en el s. XIX, para abrir sus puertas como AN Finca de Osorio (1986). En ese mismo año, y como sucedió en muchos lugares de la

²¹ Las experiencias vividas en regiones como Murcia o Andalucía comparten estas circunstancias ya que, asociada a la catalogación de ENP, se pusieron en marcha Aulas de la Naturaleza en estos entornos.



Península, un grupo de jóvenes conformados como colectivo ecologista²² aprovecha unas infraestructuras abandonadas, fruto de unas obras para la construcción del Embalse de La Sorrueda (Gran Canaria), para rehabilitarlas y darles un uso social, fundando así el AN de Las Tirajanas (Gran Canaria).

Poco más tarde, comienza su actividad en Tenerife (1989) el AN Arona, promovida desde el Ayuntamiento de Arona, estableciendo su núcleo de trabajo en un antiguo ambulatorio cercano al recién catalogado (1987) Parque Natural de la Corona Forestal²³. Eran años en los que la toma de conciencia de diferentes sectores político-sociales, la trascendencia de una política proteccionista relacionada con la creación de los ENP (LEY 12/1987, de 19 de junio, de declaración de Espacios Naturales de Canarias), junto al aumento de la demanda de este tipo de espacios por parte de diferentes sectores, empujaron el nacimiento de este movimiento. Un origen amparado en la rehabilitación y acondicionamiento de inmuebles ubicados en las inmediaciones de lugares de singular belleza aunque sin una distribución planificada que atendiera a los distintos ecosistemas presentes en el Archipiélago. La ubicación de los EQ. A. en los ENP de Galicia ha vivido una trayectoria similar (Serantes, 2004).

TABLA 2. EVOLUCIÓN DE LA APERTURA DE LOS EQUIPAMIENTOS DENOMINADOS Y/O CATALOGADOS COMO «AULA DE LA NATURALEZA» A NIVEL REGIONAL

AÑO APERTURA	DENOMINACIÓN	ISLA	AULAS/AÑO
1982	AN Inagua	GC	1
1986	AN Finca de Osorio	GC	2
	AN Las Tirajanas	GC	
1989	AN Arona	TF	1
1994	AN Máguez	LZT	5
	AN de La Palmita	GC	
	AN Bco. La Arena	TF	
	AN-CN La Rosa	PAL	
	AN Camp. El Cedro	PAL	
1995	AN Jaime O'Shanahan	GC	3
	AN Las Tederas	GC	
	AN LA Laurisilva	GC	

continúa

²² Colectivo Ecologista Imidauen.

²³ Este espacio fue declarado por la Ley 12/1987, de 19 de junio, de Declaración de Espacios Naturales de Canarias, como Parque Natural de Corona Forestal.



1996	AN El Pinar	HIE	3
	AN Parra Medina	FUE	
	AN-Camp. El Riachuelo	PAL	
1997	TA El Cedro	GOM	1
1999	AN Finca El Helecho	TF	1
2000	AN La Canal	GC	1
2003	AN-Alb. Bolico	TF	1
2005	AN-AA Fuente Morales	GC	1
2007	AN Las Cancelas	PAL	1
2010	AN CEP de Telde	GC	1

Fuente: Elaboración propia.

Legenda: (Alb.) albergue; (Camp.) Campamento; (AN) Aulas de la naturaleza; (CN) Centro de Naturaleza; (AA) Aula Ambiental.

Entrábamos en la década de los 90 y la EA iba adquiriendo nuevas fuentes de financiación, desde el ámbito público, que influyeron sobre la aparición de nuevas AN por lo que establecemos el inicio de una nueva etapa. Así pues, en el periodo 1994-1997 se desarrolla la mayor promoción de AN de la naturaleza habida hasta la actualidad, protagonizado básicamente por su promoción desde el gobierno regional.

Esta etapa viene acompañada de un marco legal que avala su impulso. Por un lado, surge la *Ley 12/94, de 19 de diciembre, de Espacios Naturales de Canarias*, marco que hace alusión específica al uso educativo de dichos espacios, por lo que sirve de aval para la aparición, en los ENP y lugares cercanos, de AN así como de otras tipologías de equipamientos: Centros de visitantes o de interpretación, áreas recreativas, etc.

Por otro lado, el Gobierno de Canarias invierte esfuerzos en dotar, a cada isla, de un AN de carácter público, por lo que aparecen nuevos equipamientos en Lanzarote, La Palma, El Hierro, Fuerteventura, posicionándose La Gomera, en el año 1997, como la última isla en sumarse a la puesta en marcha de un AN.

A la promoción de estas doce AN (periodo 1994-1997) se suma el desarrollo de un marco normativo-regulador, explicitado entre 1996-1998²⁴, que da nombre a la «Red Canaria de Aulas en la Naturaleza», estableciendo una estructura organizativa común para ellas (procedimientos administrativos, tipología de usuarios, etc.) al tiempo que fija un modelo de gestión educativa por el que los usuarios, para hacer uso de las Aulas de la Red, deben presentar un programa de trabajo a desarrollar en el equipamiento. De la misma manera, la Consejería de Medio Ambiente, a través

²⁴ «Decreto 241/1996, de 12 de septiembre, por el que se aprueban las condiciones generales por las que se regula el uso y disfrute de las Aulas en la Naturaleza»; «Orden de 29 de septiembre de 1998, que formula a los cabildos insulares directrices de coordinación para el funcionamiento de la Red Canaria de las Aulas en la Naturaleza».

del denominado «Servicio de Concienciación y Educación Ambiental»²⁵, dota a cada una de las Aulas de la Red de recursos humanos que comienzan a elaborar materiales didácticos y/o a desarrollar servicios educativos, convirtiéndose el asesoramiento a los equipos educativos eventuales, el apoyo educativo y la monitorización de algunas actividades —talleres, itinerarios guiados, etc.— como las tareas más representativas (Decreto 241/1996). Así pues, se ponen en marcha mecanismos que permiten la optimización educativa y coordinación de las 5 Aulas que componían esta Red²⁶ ya que, además de este marco organizativo común, existían estrategias que permitían su coordinación así como recursos humanos que les dieran un impulso.

Sin embargo, resulta relevante comentar que en esta iniciativa no se integra a la totalidad de las AN existentes, pues en «La Red» solo tienen cabida algunas Aulas gestionadas por el Gobierno de Canarias, perdiendo así la oportunidad de coordinar y fortalecer el sector en el que se integraran a otras Aulas gestionadas por otros agentes públicos (ayuntamientos, Organismo Autónomo de Parques Nacionales y Universidad), asociaciones y empresas.

Así pues, de forma paralela, se suman en los 90 la promoción pública de un AN impulsada por el polifacético Jaime O'Shanahan a través de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, naciendo el AN Jaime O'Shanahan (Gran Canaria, 1995), y otra iniciativa desde el ámbito privado, gestionada desde una asociación²⁷ que adquiere unos terrenos y rehabilita una antigua casa para darle el nombre de Centro de Naturaleza La Rosa (La Palma, 1994).

De esta manera, distinguimos en este periodo la emprendeduría de dos caminos paralelos claramente diferenciados por marcos de acción conjuntos (los pertinentes a los equipamientos integrados en la Red Canaria de Aulas de la Naturaleza) y caminos «en solitario» por parte de las Aulas que se mantuvieron al margen de dicha Red. Sin embargo, la gran mayoría de las AN, a pesar de esta segregación, asumieron algunos rasgos organizativos comunes: líneas de trabajo con fuerte proyección hacia el ámbito escolar y asociativo, gestión educativa de los equipamientos principalmente en manos de los usuarios o el protagonismo de los itinerarios y los talleres medioambientales como herramientas útiles para informar, sensibilizar y concienciar sobre la problemática ambiental.

Sin embargo, comienzan a describirse en los equipamientos existentes modelos de gestión diferenciados ya que, mientras unos se esfuerzan en construir y acondicionar diferentes espacios de trabajo, elaborar materiales didácticos u ofrecer servicios educativos, otros equipamientos se decantaban simplemente en ofrecen las instalaciones sin ningún tipo de servicio educativo, por lo que se dibujaba una rea-

²⁵ Actualmente denominado Servicio de Educación e Información Ambiental, dependiente de la Dirección General de Política Ambiental, Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente del Gobierno de Canarias.

²⁶ Actualmente la Red Canaria de Aulas en la Naturaleza está compuesta por los siguientes equipamientos: AN de Inagua (Gran Canaria), AN de Máguez (Lanzarote), AN Barranco de la Arena.

²⁷ Asociación de actividades medioambientales Aire Libre.



lidad desde diferentes posicionamientos administrativos, organizativos y educativos que atendían a las posibilidades y limitaciones específicas de cada Aula.

A partir de este periodo (1994-1998), coincidiendo con el paulatino traspaso²⁸ de competencias desde el Gobierno regional hacia los Cabildos Insulares en material medioambiental, se genera un cambio de rumbo de la EA desde el ámbito público suponiendo la ruptura de diferentes líneas de trabajo reflejadas en programas y servicios relacionados con la EA. Este hecho tuvo sus consecuencias en el grueso de las AN públicas dependientes del Gobierno de Canarias pues, a pesar de que en el año 2000 se daban nuevos pasos normativos para desarrollar la Red Canaria de Aulas de la Naturaleza (Orden de 11 de octubre de 2000), no se ejecutaron iniciativas trascendentales que supusieran la mejora de su situación, probablemente por la disminución de recursos financieros y humanos a tal efecto.

Así pues, a partir del año 1999, han surgido nuevas AN de carácter público impulsadas al margen de la Red Canaria de Aulas en la Naturaleza siendo las administraciones públicas (Cabildos Insulares de Tenerife y La Palma, Ayto. de Las Palmas de Gran Canaria y la Consejería de Educación) las que han hecho posible la promoción nuevos equipamientos, si bien, en este periodo, solamente ha sido promovida un Aula desde la iniciativa privada.

5. CONCLUSIONES

Las circunstancias vividas en el Archipiélago Canario a partir de la Ilustración (s. XVIII-XIX) se conforman como factores que han posibilitado el desarrollo de corrientes de acción que han facilitado el incremento de las posibilidades de gestión del entorno, hecho que ha influido en la fundamentación de los antecedentes de los EQ. A. de Canarias. Estas circunstancias supusieron la aparición de equipamientos e infraestructuras ubicados en entornos con alto valor ecológico y paisajístico cuya finalidad inicial ha sido heterogénea (económico-turística, científica, vinculada a la salud, etc.), al tiempo que muchas de estas infraestructuras, debido al interés del patrimonio de su entorno, se han ido vinculando a iniciativas relacionadas con la EA.

El impulso de la EA desde el Sistema Educativo Formal así como la promoción pública de una política educativa y recreativa en la naturaleza vinculada a los ENP se conforman como los principales motores que impulsaron el nacimiento del Movimiento de los EQ. A. en Canarias (años 70, s. xx). Por un lado, las influencias de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano posi-

²⁸ «DECRETO 161/1997, de 11 de julio, sobre delegaciones de funciones de la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildos Insulares, en materia de servicios forestales, protección del Medio Ambiente y la gestión y conservación de Espacios Naturales Protegidos»; «DECRETO 111/2002, de 9 de agosto, de traspaso de funciones de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildos Insulares en materia de servicios forestales, vías pecuarias y pastos; protección del medio ambiente y gestión y conservación de espacios naturales protegidos».

bilitaron la apertura de la Escuela al entorno para el desarrollo de experiencias de corte educativo desde un punto de vista conservacionista e higienista. Esta corriente de acción fue progresivamente demandando espacios e infraestructuras que dieran cobertura logística a dichas actividades por lo que el uso improvisado de algunas instalaciones y el posterior acondicionamiento y construcción de algunos equipamientos se convirtieron en iniciativas que iban en aumento. Por otro lado, motivado por la presión de múltiples sectores socio-educativos y científicos, se promueve desde la iniciativa pública el acondicionamiento y construcción de equipamientos cuyas finalidades se vinculaban al desarrollo de actividades y proyectos relacionados con la EA desde los ENP.

Atendiendo al actual censo inicial de EQ. A. de Canarias (Quevedo, 2011), se observa una gran riqueza en cuanto a cantidad y tipologías de EQ. A., si bien será necesario desarrollar nuevos procedimientos de investigación que desvelen qué porcentaje de esta muestra cumple los requisitos mínimos (Blázquez, 2008) para ser catalogados como EQ. A. En cuanto a su actual situación reguladora y de coordinación, será necesario reactivar los procesos paralizados desde las administraciones públicas (años 90) para generar una línea de trabajo común que favorezca mejorar la calidad del sector.

Existen múltiples puntos de sinergia que competen a la gran mayoría de las AN de Canarias al tiempo que visualizamos paralelismos sobre la evolución histórica y marco característico de esta tipología de equipamientos a nivel nacional.

Tratamos con equipamientos integrados o cercanos a ENP donde el medio natural o rural ha sido la tradicional fuente de recursos para el disfrute de experiencias educativas de corte proambiental desde una visión conservacionista. De la misma manera, la visión educativa de estos entornos ha ido ampliándose con el paso de los años ya que la EA, a medida que ha ido evolucionando, ha reconocido que para favorecer cambios que permitan una gestión sostenible del entorno debe articular estrategias que incorporen nuevas perspectivas de análisis en que se integren elementos ecológicos, socioculturales y económicos. Así pues, la transición histórica común de estos equipamientos ha pasado de líneas de trabajo higienistas y conservacionistas hacia áreas en las que la divulgación del patrimonio rural-etnográfico, la gestión de los residuos, el consumo responsable o la igualdad de género se han convertido en nuevos contenidos educativos relacionados con la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Como marco organizativo destaca la creación de la Red Canaria de Aulas en la Naturaleza (1997), aunque su enfoque reduccionista, en cuanto al número de AN que han compuesto, así como el traspaso de competencias desde el gobierno regional en el ámbito de la promoción pública de una política educativa y recreativa en la naturaleza, ha perjudicado la consolidación y coordinación de esta tipología de EQ. A.

Al mismo tiempo, las AN han ido adaptándose de forma individualizada a los nuevos cambios acaecidos desde el ámbito político-económico y socioeducativo por lo que sus estructuras organizativas, sobre todo desde el ámbito privado y concertado, se han vuelto por lo general más flexibles para atender a nuevas demandas relacionadas con la EA, el ocio y el tiempo libre y/o el turismo. Estas circunstancias,



vinculadas a los diferentes fines que ha perseguido cada equipamiento (educativos, de lucro, etc.), han supuesto la paulatina apertura de las Aulas hacia nuevos públicos, la evolución de los fundamentos pedagógicos, medioambientales y metodológicos de su realidad educativa al tiempo que han permitido la introducción de nuevas infraestructuras y recursos que atiendan a las necesidades de los usuarios.

6. A MODO DE REFLEXIÓN

Por último, deseamos hacer una reflexión sobre los más de 30 años de rodaje del Movimiento de los EQ. A. de Canarias. A lo largo de su corta vida, los EQ. A. canarios han ido haciéndose un hueco para abordar la EA desde fuera de la Escuela. Poco a poco ha ido integrando nuevas y heterogéneas iniciativas impulsadas desde diferentes promotores al tiempo que el sector público ha perseguido algunos intentos de regularización y mejora del sector. Sin embargo, la historia nos ha desvelado que algunos factores han impedido cubrir estos objetivos, ya que aspectos como la dispersión de los esfuerzos, la fragmentación insular, la escasa conexión entre la Educación Formal y No Formal, los incoherentes mundos paralelos en el que se ha encontrado la EA y la realidad político-económica y el poco interés de las administraciones públicas en impulsar iniciativas que previnieran o corrigieran estos desajustes, han desencadenado en el fracaso de la Estrategia Canaria de Educación Ambiental (ECEA), llegando a una situación como la actual en la que no existen estrategias que velen por el seguimiento, evaluación, coordinación y control de la calidad de los EQ. A.

En este sentido, opinamos que ha llegado el momento de analizar cuáles han sido los aciertos y fracasos históricos al respecto para replantear un nuevo marco de actuación que reencauce la ECEA, así como la institucionalización y profesionalización del sector de los EQ. A. Además, esta necesidad se fundamenta desde la proliferación, a nivel nacional, de múltiples iniciativas que, desde dudosas intenciones, utilizan la etiquetación de EQ. A. para mejorar su imagen social o lucrarse, sin tener apenas en cuenta la trascendencia educativa de las iniciativas que desarrollan.

Consideramos, pues, que ha llegado la hora de proyectar nuevos esfuerzos que persigan aprender de los logros y desavenencias del pasado para construir una nueva realidad en la que los EQ. A. canarios trabajen desde la cooperación y coordinación interinstitucional en aras de una EA de calidad.

Fecha de recepción: enero 2012; fecha de aprobación: enero de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

PUBLICACIONES IMPRESAS

ALMEIDA AGUIAR, A.S. (2006). *Higienismo, salud y educación física en Canarias (1850-1914)*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones IDEA, pp. 44-49.



- ALMEIDA AGUIAR, A. (2006). *Infancia y Educación Física en Gran Canaria. Estudios históricos*. Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- BLÁZQUEZ LLAMAS, M.^ªA. (2008). *Equipamientos de Educación Ambiental: Situación actual y una propuesta reguladora*. Madrid: OAPN, Ministerio de Medio Ambiente.
- CABRERA MÚJICA, J.J. (2007). «La pasión por la botánica canaria. Günther Kunkel». *Revista «Canarii-Revista de historia del Archipiélago*, núm. 7, diciembre.
- DÁVILA OJEDA, H. (digitalizado en 2009). *Aportaciones para una aproximación a la historia del movimiento ecologista en Canarias (1970-1991)*. Las Palmas de Gran Canaria: Biblioteca Universitaria de ULPGC.
- DE ORY AJAMIL, F. y GALVÁN HERNÁNDEZ, F. (dir.) (1999). *Ciencia y presencia extranjera en las Islas Canarias (de la Ilustración a la primera guerra mundial)*. Tenerife: Universidad de La Laguna, Departamento de Historia, (Tesis doctoral).
- DE ESTEBAN, G. (1997). *Análisis de indicadores de desarrollo de la educación ambiental en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (Tesis Doctoral).
- FERRAZ LORENZO, M. (2005). *Acotaciones a la historia de la Educación en Canarias (1975-1999). Rasgos generales y reflexiones finiseculares. Teoría y praxis educativa del franquismo en Canarias (1936-1975)*. Las Palmas: ULPGC, Memoria Digital de Canarias.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995). *Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente, pp. 25-31.
- ICONA/CENEAM (1991). *Guía Nacional de áreas e instalaciones recreativas en la Naturaleza*, Madrid: Icona y Ceneam, pp. 45-52.
- SIMANCAS CRUZ, M.R. (2007). *Las áreas protegidas de Canarias. Cincuenta años de protección ambiental del territorio en espacios naturales*. La Laguna: Ediciones IDEA, pp. 50, 42-60.
- QUEVEDO PEÑA, F.J. (2011). *Aulas de la Naturaleza de Canarias: evaluación diagnóstica y bases estratégicas para la optimización pedagógica del sector*. Universidad de Granada: Proyecto de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Trabajo sin publicar. (dir. GUTIÉRREZ PÉREZ, J.)
- SERANTES PAZOS, A (2005). *En busca de una genealogía de los equipamientos para la educación ambiental: algunos referentes a nivel internacional y gallego*. Segovia: CENEAM, 2005, p. 3.
- (2004). Los Equipamientos de Educación Ambiental en Galicia: un recurso para la divulgación del patrimonio natural. *Ecosistemas* año/vol. XIII (002)
- VV.AA. (1997) (a). *I Jornadas. La Educación Ambiental en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente, Viceconsejería de Medio Ambiente, Gobierno de Canarias, p. 12.
- VV.AA. (1997) (b). *Regulación de actividades en equipamientos en la naturaleza. Necesidad de una Ley en Canarias*. En VV.AA.: «I Jornadas. La Educación Ambiental en Canarias», Gobierno de Canarias, Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente, Viceconsejería de Medio Ambiente, pp. 286-288.
- VV.AA. (1993). *Canarias. Economía, Ecología y Medio Ambiente*. Tenerife: Francisco Lemus Editor, p. 125.



WEBGRAFÍA

- Jardín de la Marquesa de Arucas, <http://www.jardindelamarquesa.com/jardin.html>.
- CABILDO GRAN CANARIA: «Jardín Botánico Viera y Clavijo. Historia» <http://www.jardincanario.org/portal/contenido.jc?codcontenido=18940&codmenu=459>.
- CREGO NAVARRO, R: «Las colonias escolares durante la Guerra civil», Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.^a Contemporánea, núm. 2, 1989, pp. 306-310. Disponible en <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie5-BC9D5952-2102-FFF3-273C-6697EF8886AF&dsID=PDF>.
- D'ATRI, J. y GARCÍA SÁNCHEZ, M.: «Cruz de Tejeda y su parador», sf, http://www.parador.es/recursos/doc/Fichas_paradores/1501626668_20102009165828.pdf.
- FEDAC: «Fondo de fotografía histórica», Fundación FEDAC, Cabildo de Gran Canaria. <http://www.fedac.org>.
- GOBIERNO DE CANARIAS: Red Canaria de Equipamientos en la Naturaleza, Consejería de Medio Ambiente, (en línea), Revisado 28/06/2011 http://www.gobiernodecanarias.org/cmayot/medioambiente/medionatural/equipamientosusopublico/guia_equipamientos_naturaleza/guiaequip.jsp?id_isla=70&id_tipo=-1.
- GONZÁLEZ SOSA, P.: «El Hotel Metropol se construyó en 1889», Diario La Provincia (digital), sábado 2 mayo 2009. Disponible en <http://www.laprovincia.es/articulos/2009/05/02/articulos-hotel-metropol-construyo-1889/227251.html>.
- GONZÁLEZ CRUZ, M.ª I.: «Cultura Canaria», Gobierno de Canarias, Consejería de Educación (en línea), (consulta 11/5/2011). Disponible en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/culturacanaria/inglesa/ingleses.htm>.
- OAPN: Red Parques nacionales http://reddeparquesnacionales.mma.es/parques/org_auto/red_ppnn/historia.htm#01.
- PORTAL WEB DE REFUGIO DE ALTAVISTA (en línea). (Consulta 23/02/2011). Disponible en <http://www.refugioaltavista.com/RActividadesGuiadas.aspx>.
- PÁGINA WEB HOTEL SANTA CATALINA, (consulta 11/05/2011). Disponible en <http://www.hotelsantacatalina.com/laspalmashotel/es/historia.html>.
- ORGANISMO AUTÓNOMO DE MUSEOS Y CENTROS: «Hotel Taoro», Cabildo de Tenerife, (consulta 11/05/2011). Disponible en http://www.museosdetenerife.org/eve_articulo.php?ID=879&cal_id_mus=10.

DOCUMENTOS LEGALES

- LEY 12/1987, de 19 de junio, de Declaración de Espacios Naturales de Canarias.
- Ley 4/1989, de 27 de marzo, de conservación de los espacios naturales y de la flora y fauna silvestres;
- Ley 11/1990, de 13 de julio, de prevención del impacto ecológico.
- ORDEN de 30 de marzo de 1990, por la que se dispone el desarrollo del Programa de Educación Ambiental en los niveles educativos correspondientes a Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias de los centros docentes públicos y privados concertados, y su integración en el Programa de Innovación Educativa dependiente de esta Consejería.



- DECRETO 241/1996, de 12 de septiembre, por el que se aprueban las condiciones generales por las que se regula el uso y disfrute de las Aulas en la Naturaleza», Gobierno de Canarias.
- DECRETO 161/1997, de 11 de julio, sobre delegaciones de funciones de la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildos Insulares, en materia de servicios forestales, protección del Medio Ambiente y la gestión y conservación de Espacios Naturales Protegidos.
- ORDEN de 29 de septiembre de 1998, que formula a los cabildos insulares directrices de coordinación para el funcionamiento de la Red Canaria de las Aulas en la Naturaleza.
- ORDEN de 11 de octubre de 2000, por la que se modifica la Orden de 29 de septiembre de 1998, que formula a los cabildos insulares directrices para el funcionamiento de la Red Canaria de aulas de la Naturaleza.
- DECRETO 111/2002, de 9 de agosto, de traspaso de funciones de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildos Insulares en materia de servicios forestales, vías pecuarias y pastos; protección del medio ambiente y gestión y conservación de espacios naturales protegidos.

