

ReiDoCrea

ISSN: 2254-5883

Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa

Volumen 3 – 2014



Factor de impacto
IDCS: 0.301

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
<http://www.ugr.es/~reidocrea/>

ReiDoCrea | Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa

ISSN: 2254-5883

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 Granada

Correo-e: reidocrea@ugr.es | Skype: reidocrea

<http://www.ugr.es/~reidocrea/>

DIRECCIÓN-EDITORIAL. Universidad de Granada

GARCÍA RAMÍREZ, JOSÉ MIGUEL

CONSEJO EDITORIAL-CIENTÍFICO

AGUILAR LUZÓN, MARÍA DEL CARMEN
ALARCÓN NAVÍO, ESPERANZA
BAJARDI, ALICE
CARRANZA DOMÍNGUEZ, DIANA
CASARES GARCÍA, PILAR
EL HOMRANI, MOHAMMED
FERNÁNDEZ ALMENARA, MARIANO G
GARCÍA MARTÍNEZ, J. MIGUEL ANGEL
GONZÁLEZ GIJÓN, GRACIA
JIMÉNEZ MOYA, GLORIA
JIMÉNEZ RÍOS, FRANCISCO JAVIER
LEMUS MARTÍN, SOLEDAD DE
LUENGO NAVAS, JULIÁN JESÚS
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO MIGUEL
MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO
MONTEOLIVA SÁNCHEZ, ADELAIDA
PORRAS CHAVARINO, CARMEN
RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, SONIA
RUIZ JIMENEZ, FRANCISCO JOSE
RUIZ ROMERO, JOSEFA
SALMERÓN VÍLCHEZ, PURIFICACIÓN
SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, EMILIO
SANTOS GÓMEZ, MARCOS
SAURA CASANOVA, GEO
VALOR SEGURA, INMACULADA

ESTUDIANTES. Universidad de Granada

CONDE LACÁRCCEL, ALFONSO
FRUTOS MORALES, ERICA GETSEMANÍ
JIMÉNEZ ARIZA, MARÍA DEL CARMEN
JIMÉNEZ MAÑAS, M^o DEL MAR
JUSTICIA DE LA TORRE, MARÍA DEL CONSUELO
MARTÍN GÓMEZ, MARI CARMEN
PEREZ FERNANDEZ, JOSE ANGEL
QUIRANTE CARRERO, M^a ROSA
RODRÍGUEZ DE MEDINA QUEVEDO, ISABEL
SÁNCHEZ ARCO, DIANA V.
VALERA VIVO, TANIA

PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS. Universidad de Granada

COSTELA SERRANO, JUAN ANTONIO
GÁMEZ LÓPEZ, ROGELIO
GARCÍA GARCÍA, JOSÉ CARLOS
LOPEZ RODRIGUEZ, SLAVA
LEULMI TRABSI, YASMINE
PEREZ OSORIO, INES
SÁNCHEZ PUERTOLLANO, MARÍA SONIA

EVALUADORES/AS EXTERNOS/AS

ANCHETA ARRABAL, ANA
BAÑOS MILÁN, PEDRO
CAROZO MARTÍN, VALENTÍN
DE LA OLIVA GONZÁLEZ, M^a DEL MAR
DÍAZ GONZÁLEZ, M^a CARMEN
FERNÁNDEZ ESCAÑO, MARÍA DE LAS MERCEDES
FIORINI, MARZIA
GARCIA MCMULLIN, SOFIA
GUTIÉRREZ PASTOR, ISABEL
HERNANDEZ MATIZ, PAOLA ANDREA
HERNANDEZ PRADOS, MARIA DE LOS ANGELES
HERVÁS TORRES, MIRIAN
HIRSCH Y ADLER, ANA CECILIA
LEVEL, EMMA
MARIN MATAIX, VICTOR MANUEL
MARTOS ORTEGA, JOSÉ MANUEL
MATEOS BLANCO, TANIA
MCMULLIN, KAREN
MÍNGUEZ VALLEJOS, RAMÓN
MOLINERO MORALES, ROBERTO
MONTEOLIVA SANCHEZ, ENCARNACION
NAVARRO SOLANO, MARÍA DEL ROSARIO
PAILLACAR MUTIZÁBAL, TANIA VALENTINA
PAILLACAR SILVA, JOSE ALBERTO
RODRÍGUEZ ENTRENA, MARÍA JESÚS
SAGARRA MARTÍN, CATALINA
SAMPEDRO ROMÁN, FRANCISCO
SÁNCHEZ MARTÍN, MICAELA
SMITH BYRNE, KARL
VÍLCHEZ VÍLCHEZ, JOSÉ FRANCISCO

Índice	Título Autores/as Adscripción	Páginas
Artículo Editorial	ReiDoCrea, un proyecto de investigación-acción José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada	1-3
1.	Empowerment en el ámbito sanitario María Alonso, María Caballero, Lucía Fernández, Irene Pérez, Celia Serrano, Beatriz Villar. Universidad de Granada	3-10
2.	Motivación, satisfacción y rendimiento: ¿Existen diferencias reales ciencias y letras? Inmaculada Muñoz, Carmen Ramos, Armando Hinojosa, María Jiménez. Universidad de Granada	11-16
3.	Compromiso organizacional y satisfacción laboral en trabajadores de los juzgados Marta Zurita, María Ramírez, Juan Quesada, María Quesada, Bernardo Ruiz, Juan Manzano. Universidad de Granada	17-25
4.	Motivación y satisfacción laboral en centros de enseñanza según el puesto de trabajo María Fernández, Laura López, Elena Martín, Marina Ortiz, Irene Pacheco, María Rodríguez. Universidad de Granada	26-33
5.	Identificación organizacional y satisfacción laboral: empresas públicas y privadas Ana Álvarez, Andrea Ionela, Irene Marín, Teresa Marrero, Laura Mas, Marina Muñoz. Universidad de Granada	34-40
6.	Motivación, optimismo y autoconcepto en deportistas Julia Martín, María Navas, Irene Notari, Almudena Olmedo, Cristina Pinilla. Universidad de Granada	41-49
7.	Satisfacción laboral, satisfacción vital y autoestima en sujetos con estudios Verónica González, María Fresnedas, Ana Carrillo, Sergio García. Universidad de Granada	50-59
8.	Síndrome de burnout y satisfacción laboral en el personal sanitario de España y Argentina M. Hernández, A. Jiménez, M. Llergo, L.A. Mazzoni, A.M. Perandrés. Universidad de Granada	60-68
9.	The LOMCE will evict the clases María Barrios, Miriam Godoy. Universidad de Granada	69-72
10.	Hidden inequality in LOMCE Verónica Arjona, María López. Universidad de Granada	73-77
11.	The impact of the LOMCE Anabel Aragón, Analisa Penfold, María Sierra. Universidad de Granada	78-81
12.	Is LOMCE a step forward or backward? Ana Campos, Natalia Lara. Universidad de Granada	82-88
13.	A comprehensive educational system? Rogelio Hinojosa, Cristina Pinel, Laura Sáez. Universidad de Granada	89-92
14.	The LOMCE as dead end Juan Carlos Álvarez, Daniel Burgos, Tamara Casas. Universidad de Granada	93-96
15.	From single gene to phenotype: questioning a discrete gene Karl Smith Byrne. University of Cambridge (United Kingdom)	97-103
16.	Aceptación y modificación de las identidades migratorias Sofía Alonso. Universidad de Huelva	104-108
17.	Identidad étnica y aculturación en adolescentes inmigrantes Antonio González. Universidad de Huelva	109-112
18.	Fundamentación sobre la prostitución y una aproximación al barrio del Raval Marta Gillué-Tomás. Universidad de Granada	114-126
19.	Mejora del clima de convivencia en el aula mediante una metodología de investigación-acción Juan Luis Cárdenas, Gracia Nacarí Lara, Cristina Molina, Álvaro Moreno, Verónica Morilla. Universidad de Granada	127-141
20.	Interiorización de los falsos mitos del amor romántico en jóvenes Marina Marroquí, Patricia Cervera. Universidad de Granada	142-146
21.	Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social Esther Santaella-Rodríguez. Universidad de Granada	147-171
22.	Doble presencia: un riesgo psicosocial que evidencia la desigualdad Lucía Esteban, Rosa Mª Rodríguez, Borja Romero, Álvaro Rodríguez, Marina Romo. Universidad de Granada	172-179
23.	Confrontación entre legislación y práctica publicitaria: sexismo implícito Nazaret Martínez Heredia, Sheila Patricia Arjona Ledesma. Universidad de Granada	180-192

24.	Usos y beneficios de la historia oral Antonio M. Rodríguez García, Rosa M. Luque Pérez, Ana M. Navas Sánchez. Universidad de Granada	193-200
25.	Estudio sobre doble presencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada Lenka Krejčí, Aleksandra Łakoma, Aleksandra Niedziałowska, Marta Nowotarska. Universidad de Granada	201-206
26.	Las formas de construcción en África: Un microproyecto para trabajar globalmente las matemáticas en Ed. Infantil María José Sánchez Robles, Alicia Fernández-Oliveras, María Luisa Oliveras Contreras. Universidad de Granada	207-221
27.	El obrador artesano en el aula de Educación Infantil: una propuesta desde la perspectiva de las etnomatemáticas Beatriz Agulló Níguez, Alicia Fernández-Oliveras, María Luisa Oliveras Contreras. Universidad de Granada	222-231
28.	Introduciendo los trabajos artesanales en la Ed. Infantil: la taracea granadina como recurso etnomatemático Nuria Boada Rafecas, Alicia Fernández-Oliveras, María Luisa Oliveras Contreras. Universidad de Granada	232-244
29.	El ouril como ejemplo del uso de los juegos culturales para la enseñanza globalizadora de las matemáticas Georgina Espinar Mesa, Alicia Fernández-Oliveras, María Luisa Oliveras Contreras. Universidad de Granada	245-256
30.	Déjame que te cuente Lidia Peralta Espinosa, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	257-260
31.	La imaginación en menores de contextos educativos marginados Desirée Lozano Santos, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	261-266
32.	Los efectos del sexismo no se olvidan ni inmediatamente ni permanentemente Nuria Arjona Martín, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	267-272
33.	A través de la lectura Nuria Valencia García, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	273-284
34.	Educación en valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Gracia Nacarí Lara Guardia, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	285-308
35.	Correlatos electroencefalográficos durante la dramatización de un cuento infantil de naturaleza repetitiva Marzia Fiorini, Lucio Inguscio, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	309-317
36.	Estudio de caso: Cambio de actitud a través de la música Myriam Nuñez Peña, Jose Miguel Garcia-Ramirez. Universidad de Granada	318-322
37.	Revisión de los síndromes que comportan dificultades de aprendizaje en matemáticas. Orientaciones para la intervención educativa. Patricia Balaguer-Rodríguez. Universitat Oberta de Catalunya Raúl Tárraga-Mínguez. Universitat de València	323-333

ReiDoCrea, un proyecto de investigación-acción

ReiDoCrea, an Action-Research Project

José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Recepción: 10 de marzo de 2014 | Revisión: 10 de abril de 2014 | Aceptación/Publicación: 10 de abril de 2014
Evaluado por: Marzia Fiorini. Università di Cassino | Karen McMullin. Trent University

Resumen

El proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada “ReiDoCrea” utiliza la metodología de Investigación-Acción con la intención de resolver los problemas que van surgiendo durante la implementación del proyecto. **Método:** Participaron 246 estudiantes ($M=27.5$; $SD=6.2$), durante el curso académico 1012-13, elaborando artículos de investigación y contestando un cuestionario de pregunta abierta. **Resultados:** Se publican 34 artículos ($n=113$ estudiantes) de 62 artículos presentados. Las categorías emergentes significativas por puntos fuertes, débiles y posibilidad de mejora (Atla.ti): Motivación ($f=90\%$), Satisfacción ($f=85\%$), Dificultad ($f=95\%$) y Formación ($f=99\%$). **Conclusiones:** Necesidad de implementar un programa de orientación y formación en la elaboración de un estudio de investigación.

Palabras clave: Educación | Creatividad | Innovación | Empatía | Motivación

Abstract

The ReiDoCrea innovation project of the University of Granada uses Action-Research methodology with the intention of solving problems that arises during project implementation. **Method:** 246 students participated in the study ($M=27.5$; $SD=6.2$) during the academic year 1012-1013, writing research articles and answering an open-question questionnaire. **Results:** 34 articles ($n=113$ students) of 62 papers presented were published. Significant emerging categories for strengths, weaknesses and potential for improvement (Atla.ti) points: Motivation ($f=90\%$), Satisfaction ($f=85\%$), Difficulty ($f=95\%$) and Training ($f=99\%$). **Conclusions:** Need to implement an orientation and training program in the development of a research study.

Keywords: Education | Creativity | Innovation | Empathy | Motivation

La sociedad reclama una enseñanza renovada, creativa, interdisciplinar y contextualizada. A través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, el proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada “ReiDoCrea” consolida su revista electrónica de investigación en la que los estudiantes publican los estudios de investigación que realizan durante el curso académico. Se utiliza la metodología de Investigación-Acción, porque permite abordar y resolver los problemas que surgen de manera inmediata; así se asegura el cumplimiento de los objetivos marcados por el proyecto: Mejorar la docencia, como proceso de enseñanza-aprendizaje; incrementar la satisfacción y la motivación en docentes y estudiantes; aumentar la motivación en la educación universitaria; desarrollar un nuevo instrumento de evaluación del rendimiento académico; y divulgar el conocimiento adquirido. (Díaz-Marín, Vázquez-Martínez & McMullin, 2014; Fiorini y García-Ramírez, 2013; García-Ramírez, 2014, 2013, 2012, 2011; Herrero, 2012).

Método

Participantes

Participaron 246 estudiantes, 163 mujeres y 83 hombres, con edades comprendidas entre 20 y 61 años ($M=27.5$, $SD=6.2$). Los participantes participaron voluntariamente y eran estudiantes de las titulaciones o grado de Pedagogía (18%), Primaria (20%), Educación Social (26%), Psicología (22%), Logopedia (5%) y Doctorado (9%).

Procedimiento e instrumentos

Durante el curso académico 2012-13 los/as participantes elaboraron artículos de investigación dentro de su programa de formación. Los artículos tenían que cumplir con las normas de publicación de la revista. Después de evaluarlos, el profesorado participante los remitía a la revista para su posible publicación; luego los/as participante tenían que completar un cuestionario de una pregunta abierta en el que se le pedía que describiera su experiencia, expresando los puntos fuerte, débiles y posibilidad de mejora. Por lo tanto, se trato aplicar y evaluar el logro; entendiendo como logro la publicación del estudio de investigación. La evaluación fue por pasos de manera sistemática: 1ª. Evaluación positiva por el profesorado participante; 2ª. Valoración positiva de los trabajos por los evaluadores externos; 3ª. Completar un cuestionario de pregunta abierta (máximo de 200 palabras), para explicar su experiencia en esta actividad. Los datos obtenidos se analizaron a través del programa Atla.ti para poder codificar el material y describir las categorías emergentes.

Resultados

Los/as 246 participantes presentaron 51 artículos valorados positivamente por su profesorado. El 98% de los/as participantes superaron la evaluación de las asignaturas adscritas al proyecto ReiDoCrea. De los 51 artículos, presentados en ReiDoCrea, fueron evaluados positivamente y publicados 34, elaborados por 113 participantes, este resultado equivale al 67% de los artículos presentados.

El análisis del cuestionario para conocer los puntos fuertes, débiles y posibilidades de mejora (Atla.ti) se exponen en la siguiente tabla:

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	POSIBILIDADES DE MEJORA
Motivación f=90%		
Publicación f=85%	Redactar un artículo f=95%	Formación f=99%
Satisfacción f=85%	Revisión f=65%	Feedback f=66%

Conclusiones

Los resultados obtenidos ratifican la necesidad de potenciar la empatía y/o simpatía en la Educación Superior, con la misión de construir social o colaborativamente el conocimiento. Por lo tanto, es necesario formar, guiar, orientar y tutorizar los estudios de investigación que realizan los/as estudiantes, ya que es clave en una docencia de calidad visible. También en la Educación Superior el feedback entre estudiantes y profesorado es clave ya que está relacionado significativamente con la motivación, satisfacción y eficiencia. De esta manera se potencia el desarrollo del pensamiento creativo teniendo como base el conocimiento adquirido y contextualizado (García-Ramírez, 2014; Fiorini y García-Ramírez, 2013; Molina, 2012).

Referencias

- Díaz-Marin, V., Vázquez-Martínez, A.I., & McMullin, K.J. (2014). First steps towards a university social network on personal learning environments. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 93-119. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1679/2910>
- Fiorini, M.; García-Ramírez, J.M. (2013). Cap. 5: Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, 117-147. En Villena Martínez, M.D.; Muñoz García, A. (2013). Recursos para la tutoría en el aula universitaria. Granada: Editorial Universidad de Granada. <http://www.worldcat.org/title/recursos-para-la-tutoria-en-el-aula-universitaria/oclc/870115874>
- García-Ramírez, J.M. (2014). *Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá)*. Granada: Universidad de Granada, 2014. <http://hdl.handle.net/10481/30350>
- García-Ramírez, J.M. (2013). ReiDoCrea un proyecto de construcción y divulgación del conocimiento. *Reidocrea*, 2, 1-10. <http://t.co/2grCZ0gms7>
- García-Ramírez, J.M. (2012). Docencia-Creativa: una estrategia de motivación a través de la difusión del conocimiento. *Reidocrea*, 1, 1-3. <http://hdl.handle.net/10481/33571>
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36. <http://hdl.handle.net/10481/22300>
- García-Ramírez, J.M. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la educación universitaria. *Andaluciaeduca*, 76, 77. http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital76.pdf
- García-Ramírez, J.M. (2011). Una reconsideración de la excelencia visible en la educación superior: la escucha empática. *Andaluciaeduca*, 66, 84. http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital66.pdf
- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, 1, 138-143. <http://hdl.handle.net/10481/21983>
- Molina Ramírez, A.M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *ReiDoCrea*, 1, 106-114. <http://hdl.handle.net/10481/21977>

EMPOWERMENT EN EL ÁMBITO SANITARIO

EMPOWERMENT IN THE HEALTH SPHERE

María Alonso Ferres, María Caballero Martínez, Lucía Fernández Madero, Irene Pérez Doctor, Celia Serrano Montilla, Beatriz Villar Sevilla. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

RESUMEN

El Empowerment es un constructo multinivel que ha sido analizado por distintas disciplinas. En el presente estudio, partiendo de la distinción entre Empowerment Estructural y Empowerment Psicológico que proponen Jáimez y Bretones (2011), se pretende estudiar la relación entre dichas variables y la influencia que éstas tienen sobre la Satisfacción y la Motivación Laboral, con una muestra de 95 sujetos (médicos, enfermeros y técnicos) en diferentes Hospitales Públicos de Granada. Los datos obtenidos tras la administración de cuatro escalas corroboran las hipótesis planteadas y muestran una nueva versión del modelo de partida, donde la Satisfacción Laboral de los sujetos media la relación entre la percepción de Empowerment Estructural y Psicológico.

ABSTRACT

The Empowerment is a multilevel construct that has been analyzed by distinct disciplines. In the present study, belonging to the distinction between Structural Empowerment and Psychological Empowerment proposed by Jáimez and Bretones (2011), it aims to study the relation between such variables and the influence that these have on Job Satisfaction and Motivation, with a sample of 95 individuals (doctors, nurses and technicians) from different Public Hospitals in Granada.

The data obtained after the administration of four scales confirmed the proposed hypothesis and suggests a new version of the starting model since it proposes that the Job Satisfaction of the individuals mediates the relation between the perception of Structural and Psychological Empowerment.

Palabras clave: Empowerment Estructural, Empowerment Psicológico, Satisfacción Laboral, Motivación Laboral.

Keywords: Structural Empowerment, Psychological Empowerment, Job Satisfaction, Job Motivation.

INTRODUCCIÓN

El término Empowerment ha sido analizado y trabajado desde una gran variedad de ámbitos de estudio. En la década de los 60 se introdujo dicho concepto y años más tarde, disciplinas como la Psicología, la Educación y el Trabajo Social propusieron otro punto de vista del Empowerment, haciendo énfasis en el desarrollo del bienestar de la persona.

Posteriormente, este concepto se focalizó en el incremento de la productividad. En particular, el auge del Empowerment en el ámbito organizacional surge cuando las organizaciones empiezan a necesitar empleados con un mayor nivel de capacidad e innovación por la adhesión a un ambiente de continuo cambio y globalización (Jáimez y Bretones, 2011).

Como definición, Rappaport (1981) propone que el Empowerment es el proceso por el cual las personas, organizaciones y comunidades adquieren control y dominio de sus vidas (Musitu, Herrero, Cantera y Montegro, 2004).

El Empowerment es un constructo multinivel, en el que se diferencian los planos individual, organizacional y comunitario. Cualquier intervención realizada en alguno de dichos niveles repercute en los demás (Mendoza, 2002). El nivel individual se refiere a las creencias sobre la competencia del sujeto, la comprensión del entorno sociopolítico y al esfuerzo de la persona por tener control sobre el entorno (Musitu et al., 2004). El nivel organizacional incluye los actos que aumentan la participación de los miembros de la organización y mejoran el alcance de los resultados y objetivos de ésta. El nivel comunitario alude a la conjunción de esfuerzos individuales de forma organizada para mejorar la vida de las personas (Mendoza, 2002).

El presente trabajo se basa principalmente en el modelo de Jáimez y Bretones (2011), que diferencia entre Empowerment Estructural y Psicológico. Por un lado, el Estructural hace referencia al acceso a los recursos, información y apoyo en la organización por parte de los empleados. Por su parte, el Psicológico, se refiere a las reacciones de los mismos en esas condiciones. Estos autores proponen la existencia de una correlación entre ambos términos, afirmando que a mayor Empowerment Estructural, mayor Empowerment Psicológico.

El objetivo de este estudio es, por tanto, observar la existencia o no de Empowerment en el trabajo, concretamente en el ámbito sanitario, ofreciendo una visión más amplia que las investigaciones revisadas, ya que únicamente abarcan el sector de la enfermería (Devivo, Quin, Donahue y Fitzpatrick, 2013). Asimismo, considerando los años de experiencia laboral de los trabajadores, se pretende medir la influencia del Empowerment Psicológico en el grado de Satisfacción y Motivación Laboral de los sujetos, entendiéndose por Satisfacción Laboral el nivel de agrado que la persona siente ante el funcionamiento de la organización, y por Motivación Laboral, cómo se siente la persona dentro de ésta y si el trabajo le resulta desafiante.

Así, las hipótesis que se proponen son:

- Conforme aumentan los años en un mismo puesto de trabajo, disminuye la Motivación Laboral.
- La percepción del nivel de Empowerment que mantienen los altos cargos es igual a la de los subordinados.
- A mayor percepción de Empowerment Estructural, mayor Empowerment Psicológico.
- A mayor Empowerment Psicológico, mayor Motivación Laboral.
- A mayor Empowerment Psicológico, mayor Satisfacción Laboral.

MÉTODO Y MATERIALES

Participantes

En este estudio han participado 95 personas, concretamente 36 hombres y 59 mujeres, cuya media de edad es de 47,34 años (DT= 8,81) y que trabajan como personal sanitario en el Complejo Hospitalario Virgen de las Nieves y en el Hospital Universitario San Cecilio de Granada, ambos públicos.

Los participantes han sido divididos en tres grupos en función del trabajo que desempeñasen en el ámbito sanitario: 30 médicos, 34 enfermeros y 31 técnicos.

Materiales y Diseño

Para la realización de este estudio correlacional se han utilizado las siguientes escalas validadas:

- La adaptación española Escala de Empowerment Estructural "*The Conditions of Work Effectiveness Questionnaire*" (CWEQ-II) (Laschinger, Finegan, Shamian y Wilk, 2004), realizada por Jáimez y Bretones (2013), que cuenta con una fiabilidad de .90 según el coeficiente Alpha de Cronbach.
- La versión española de la Escala de Empowerment Psicológico "*Psychological Empowerment Instrument*" (Spreitzer, 1995), realizada por Jáimez (2012) y que tiene una fiabilidad de .84.
- Cuestionario de *Satisfacción Laboral S20/23* (Mélia y Peiró, 1989), con una fiabilidad de .95.
- La versión española de la *Escala de Motivación Situacional* (EMSI) (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009), cuya fiabilidad es de .74.

Procedimiento

Se acudió a los hospitales donde, tras explicar la investigación y enseñarles la correspondiente autorización, se entregaron los cuestionarios al personal que, de manera voluntaria y anónima, decidió participar en el estudio. Asimismo, se ofreció la posibilidad de que el material fuese rellenado *in situ* o posteriormente.

RESULTADOS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	M	DT
EETOTAL	95	1,00	4,75	2,79	,76
EPTOTAL	95	2,38	4,62	3,58	,57
SLTOTAL	95	1,09	4,57	2,83	,82
MLTOTAL	95	3,06	6,25	4,77	,74
EDAD	95	19	62	47,34	8,81
AT	95	0	37	14,35	10,22

Nota: AT: Años en el puesto de trabajo; EPTOTAL: Empowerment Psicológico; EETOTAL: Empowerment Estructural; SLTOTAL: Satisfacción Laboral; MLTOTAL: Motivación Laboral.

Los datos reflejan que el promedio del Empowerment Estructural es de 2,79 en la muestra empleada. Por su parte, la media del Empowerment Psicológico es de 3,58; la de Satisfacción Laboral, 2,83; mientras que en Motivación Laboral es de 4,77. Por último, la muestra lleva trabajando en su puesto actual un promedio de 14,35 años.

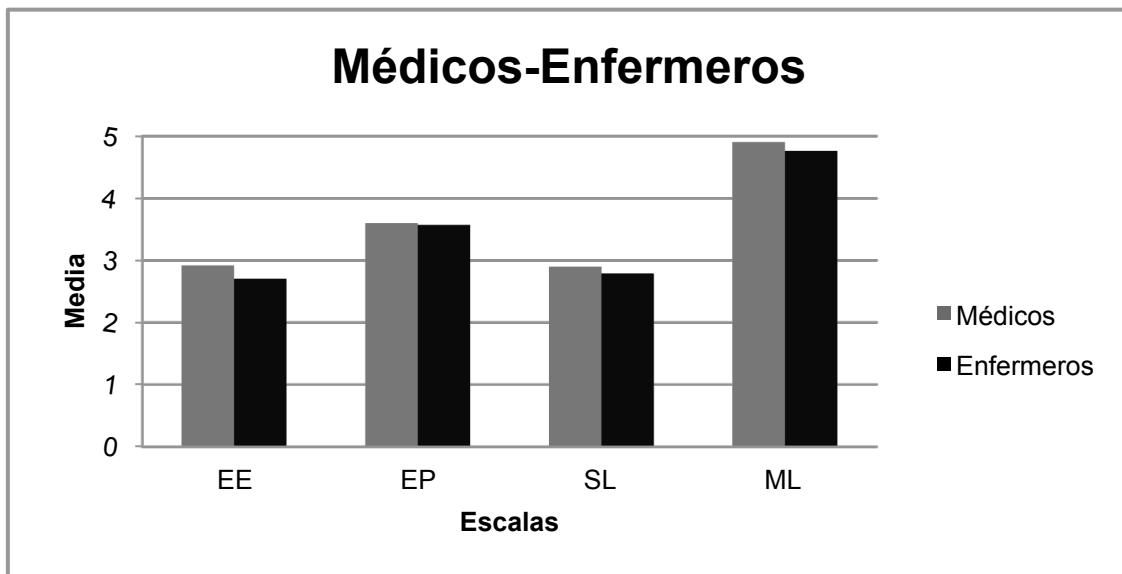
Tabla 2. Correlaciones entre variables

	EDAD	AT	EPTOTAL	EETOTAL	SLTOTAL	MLTOTAL
EDAD	-					
AT	.542**	-				
EPTOTAL	.050	.049	-			
EETOTAL	-.145	-.122	.410**	-		
SLTOTAL	-.046	-.034	.523**	.718**	-	
MLTOTA	-.135	-.203*	.285**	.275**	.336**	-
L						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

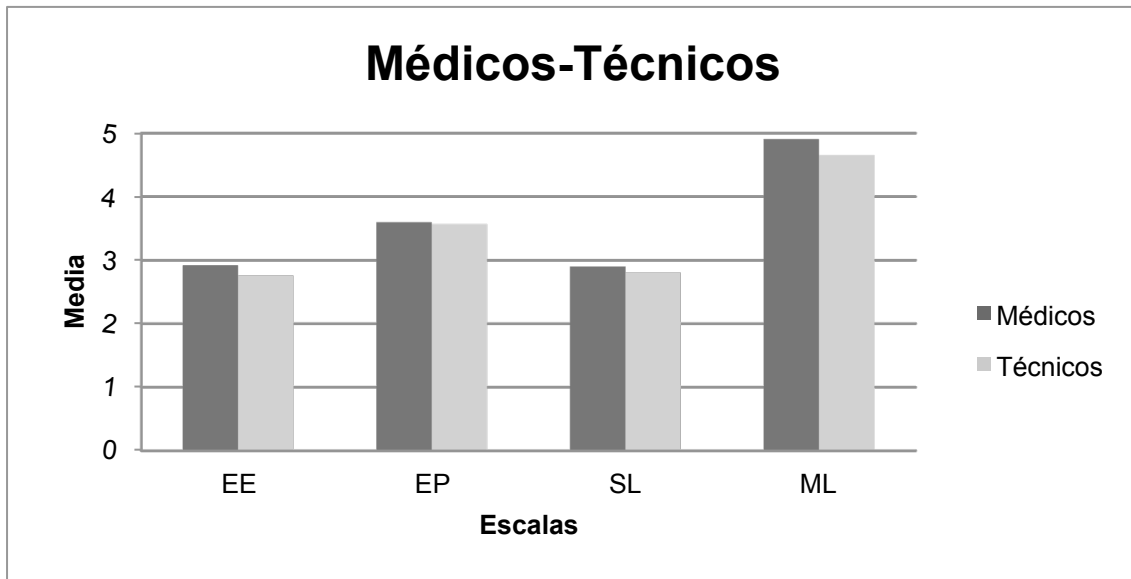
En la tabla puede observarse que, en relación con los años que los sujetos llevan trabajando en el mismo puesto, existe una correlación significativamente positiva con su edad (.542), y una correlación negativa con la Motivación Laboral (-.203). Por otra parte, el Empowerment Psicológico correlaciona positivamente de manera significativa tanto con el Empowerment Estructural (.410), como con la Satisfacción (.523) y Motivación Laboral (.285). Igualmente, se ha observado que el Empowerment Estructural también correlaciona de manera positiva y significativa con la Satisfacción (.718) y Motivación Laboral (.275). Finalmente, tanto la Satisfacción como la Motivación Laboral correlacionan significativa y positivamente entre sí (.336), además de con el Empowerment Psicológico y Estructural, como ya se ha comentado.

Con la finalidad de analizar las diferencias existentes entre los grupos, se realizó la prueba t-Student. Los resultados obtenidos en dicho análisis se presentan en las siguientes gráficas:



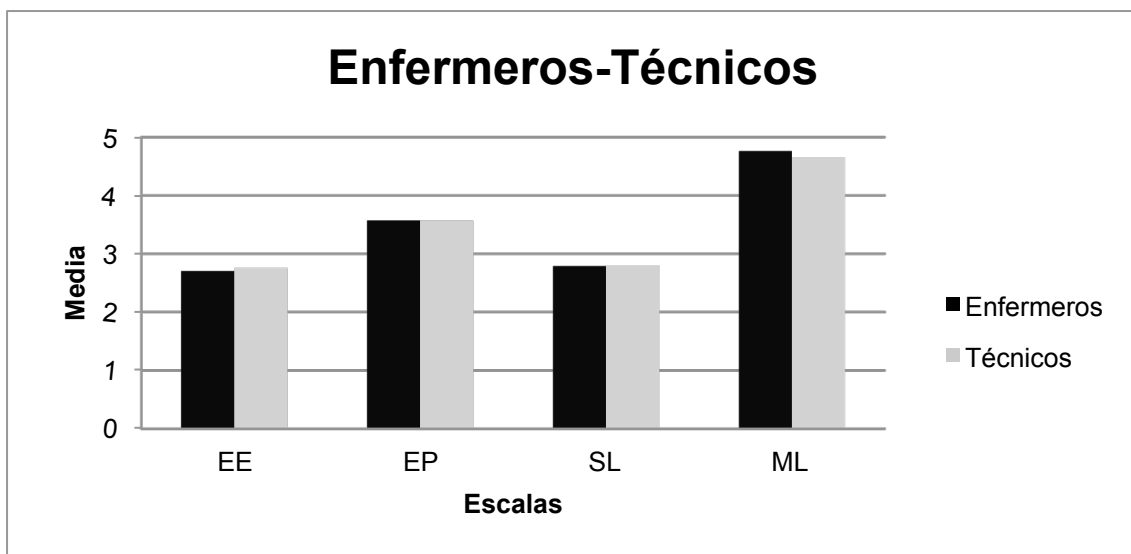
Gráfica 1. Diferencias entre médicos y enfermeros en las escalas de medida.

Se observaron diferencias a nivel numérico entre médicos y enfermeros en las cuatro escalas evaluadas, siendo en todas ellas la puntuación de los médicos superior a la de los enfermeros, aunque dichas diferencias no fueron estadísticamente significativas: EE (2,92>2,7); EP (3,6>3,57); SL (2,9>2,8) y ML (4,9>4,8).



Gráfica 2. Diferencias entre médicos y técnicos en las escalas de medida.

Se observaron diferencias numéricas entre médicos y técnicos en las cuatro escalas evaluadas, siendo en todas ellas la puntuación de los médicos superior a la de los técnicos, aunque dichas diferencias no fueron estadísticamente significativas: EE (2,9>2,8); EP (3,6>3,57); SL (2,9>2,8) y ML (4,9>4,6).

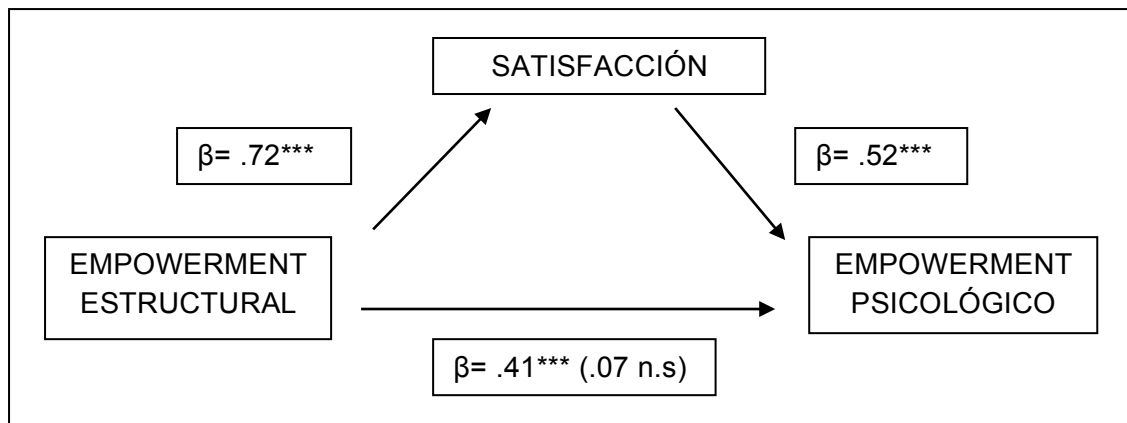


Gráfica 3. Diferencias entre enfermeros y técnicos en las escalas de medida.

Se observaron diferencias a nivel numérico entre enfermeros y técnicos en las cuatro escalas, aunque éstas no fueron estadísticamente significativas. Concretamente, los enfermeros obtuvieron una puntuación más alta en EP (3,57>3,56) y en ML (4,8>4,7); mientras que los técnicos puntuaron más alto en EE (2,7<2,8) y en SL (2,79<2,8).

Finalmente, a partir de las correlaciones realizadas se quiso comprobar si alguna de las variables del presente estudio mediaba las relaciones entre las restantes. Para ello, se realizaron una serie de regresiones que se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Papel mediador de la Satisfacción Laboral en el Empowerment Estructural y Psicológico.



Nota. *** $p < .001$

La Figura 1 muestra que la Satisfacción Laboral influye significativamente en el Empowerment Psicológico. Igualmente, se observó una relación significativa entre la Satisfacción Laboral y el Empowerment Estructural, y entre éste y el Psicológico. Además, se observa que el Empowerment Estructural pierde totalmente su efecto sobre el Psicológico al introducir la variable Satisfacción Laboral.

Para examinar si el efecto reducido del Empowerment Estructural sobre la variable dependiente era significativo se realizó el test de Sobel (1982) que lo verificó ($z = 3.48$, $p < .001$). Por tanto, de los análisis se desprende que la Satisfacción Laboral media totalmente la relación entre el Empowerment Estructural y el Psicológico.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se ha pretendido ampliar el estudio del Empowerment a diferentes grupos de profesionales dentro del ámbito sanitario, además de la enfermería, ya estudiada en la literatura previa (Devivo, Quin, Donahue y Fitzpatrick, 2013).

Por consiguiente, en base a los resultados obtenidos en el presente estudio, cabe destacar que, en primer lugar, se han pretendido analizar las relaciones entre las variables estudiadas. Así pues, se ha observado una correlación significativa negativa entre los años que los sujetos llevan trabajando en el hospital y su Motivación Laboral, esto es, conforme aumenta el número de años trabajados, disminuye la motivación. Por consiguiente, se podría confirmar la primera hipótesis: *conforme aumentan los años que se lleva en un mismo puesto de trabajo, disminuye la Motivación Laboral*.

A continuación, es importante señalar que no se podría rechazar la segunda hipótesis: *la percepción del nivel de Empowerment que mantienen los altos cargos es igual a la de los subordinados*, ya que aunque se han observado diferencias numéricas en la valoración que llevan a cabo médicos, enfermeros y técnicos, éstas no son significativas dada la reducida muestra empleada.

Asimismo, se ha observado una relación significativamente positiva entre el Empowerment Estructural y el Psicológico, tal y como se afirmaba en el modelo propuesto (Jáimez y Bretones, 2011). Ergo, si se ofrecen recursos, información y apoyo a los empleados sanitarios, se obtendría una reacción positiva por parte de los

mismos hacia su trabajo. Así, se aceptaría la hipótesis que sugiere que *a mayor percepción de Empowerment Estructural, mayor Empowerment Psicológico*.

Por otra parte, también se cumpliría la cuarta hipótesis: *a mayor Empowerment Psicológico, mayor Motivación Laboral*. Por ende, según aumenta la disposición de recursos a los empleados y el bienestar psicológico de los mismos, se incrementa la motivación laboral de éstos.

Por último, se podría aceptar la quinta hipótesis: *a mayor Empowerment Psicológico, mayor Satisfacción Laboral*. Esto implicaría que si un trabajador del hospital se siente conforme con la organización del mismo y asume su capacidad de llevar a cabo correctamente su función, se sentiría más satisfecho en su empleo. De hecho, esta relación ha sido tan intensa que podría sugerir una variación en el modelo de partida (Jáimez y Bretones, 2011).

De acuerdo con Baron y Kenny (1986), se deben cumplir tres condiciones para analizar el posible papel mediador de una variable, en este caso, de la Satisfacción Laboral. La primera de ellas es que la variable independiente (Empowerment Estructural) influya en la variable mediadora (Satisfacción Laboral); en segundo lugar, que ésta se relacione con la variable dependiente (Empowerment Psicológico); por último, que exista una relación significativa entre la variable independiente y la dependiente y que, una vez introducida la variable mediadora, esta relación pierda, parcial o totalmente, su efecto. Por tanto, en esta investigación se ha comprobado que la Satisfacción Laboral desempeña un papel mediador entre el Empowerment Estructural y el Psicológico.

Por otro lado, respecto a las posibles limitaciones del presente estudio destacan la reducida muestra de sujetos y la ausencia de control de algunas variables extrañas como el momento de realización de los cuestionarios.

Finalmente, de cara a investigaciones futuras se propone replicar esta investigación utilizando una muestra más amplia y aplicada a otros contextos laborales. Además, puesto que se ha comprobado que el Empowerment es un constructo multinivel, es decir, se produce una influencia recíproca entre el nivel individual y el organizacional (Mendoza, 2002), se propone tomar en consideración tanto el Empowerment Psicológico como el Estructural, junto con otras posibles variables mediadoras con la finalidad de dar a conocer el Empowerment como herramienta para mejorar el bienestar de las personas en su puesto de trabajo,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Cavalcante, J. J. (2004). *Satisfacción en el Trabajo de los Directores de Escuelas Secundarias Públicas*. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E. y Ruiz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25.
- Devivo, D., Quinn M.T., Donahue, M. y Fitzpatrick J.J.(2013). Perceptions of Empowerment Among ED Nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 39 (6), 529-533.
- Jáimez, M. J. (2012). *Organizaciones Saludables: El Papel del Empoderamiento Organizacional*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada.
- Jáimez, M. J. Y Bretones, F. D. (2011). El empowerment organizacional: el inicio de una gestión saludable en el trabajo. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. Recursos Humanos*, 344, 209-232.
- Jáimez, M. J. y Bretones, F. D. (2013). Spanish Adaptation of the Structural Empowerment Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-7.
- Laschinger H., Finegan J. E., Shamian J., & Wilk P. (2004) Longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 527–544.
- Martín-Albo, J., Núñez. J., y Navarro, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 799-807.
- Meliá, J. y Peiró, J.M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23. *Rev.Psicologemas*, 5, 59-74.
- Mendoza, M^a. (2002). El empowerment Psicológico en el Trabajo. *Trabajo*, 11, 157-168.
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L., y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, España: Editorial UCO.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.

MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO: ¿EXISTEN DIFERENCIAS REALES ENTRE CIENCIAS Y LETRAS?

MOTIVATION, SATISFACTION AND ACHIEVEMENT MOTIVATION: ARE THERE REALLY DIFFERENCES BETWEEN SCIENCES AND HUMANITIES?

Inmaculada Concepción Muñoz Sánchez, Carmen Ramos Gómez, Armando Hinojosa Padilla y María Natalia Jiménez Cantero. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen

Tras tanta polémica entre "letras" y "ciencias" sobre cuál de los dos es mejor o más difícil, se ha pretendido comprobar si existe algún tipo de diferencia entre ambas especialidades en cuanto a motivación, satisfacción o rendimiento; y a su vez, si existe algún tipo de relación entre estos tres constructos. Por lo tanto, participaron en el estudio una muestra de 120 alumnos de ambas ramas, obteniendo seis carreras diferentes con 20 alumnos en cada una. Los resultados no dieron ningún valor significativo en cuanto a diferencias entre ambas especialidades, pero sí una correlación entre motivación y satisfacción.

Palabras clave: Motivación de logro, satisfacción, rendimiento, carreras universitarias, estudio correlacional.

Abstract

After so much controversy between "Humanities" and "Sciences" about which one is better or harder, we'd like to test if there are any differences between both specialties in terms of motivation, satisfaction and academic achievement; and at the same time, if there is some kind of relationship between these three constructs. Thus, participated a sample of 120 students of those two specialities, from six different degrees, picking 20 students from each one. Results didn't provide any significant difference between both specialties, but did provide a correlation between motivation and satisfaction.

Key Words: Achievement motivation, satisfaction, academic achievement, university degree, correlational study.

Introducción

Desde siempre ha habido una concepción general de que existen diferencias entre las distintas especialidades universitarias como letras y ciencias (Aunión, 2008). Esta concepción diferencial va desde la dificultad entre las distintas especialidades hasta el grado de motivación necesaria para realizarlas, pasando por el rendimiento obtenido por los estudiantes de dichas especialidades. Pero, ¿realmente existen tales diferencias, o se trata solamente de la competitividad? Para comprobar la veracidad o falsedad de este mito se ha realizado poca investigación en el ámbito nacional, dejando gran libertad para investigaciones pioneras como la que se describe a continuación.

Este estudio se ha realizado con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas entre las relaciones de las variables estudiadas (satisfacción, motivación de logro y rendimiento) según la pertenencia a una especialidad académica u otra.

Siguiendo la idea de Zubiri Sáenz (2013) con respecto a la satisfacción laboral, la satisfacción incide en la actitud de los estudiantes frente a sus obligaciones. Dicha satisfacción surge a partir de la correspondencia entre el trabajo real y las expectativas del alumno. Para aumentar el rendimiento se deberá tener presente tanto la motivación como los aspectos satisfactorios de los estudiantes.

Por otra parte, en el proceso de aprendizaje, la motivación se refiere a la implicación emocional e intelectual de los estudiantes por el hecho de considerarlo una experiencia interesante para su trayectoria vital (Masjuan, 2005). Dentro de este concepto existen dos variantes de motivación según si ésta se fundamenta en variables externas o internas a la persona (motivación extrínseca e intrínseca respectivamente). En este caso la motivación medida con los instrumentos utilizados se correspondería a uno de los casos de motivación extrínseca, Morales (2006) la define en términos de búsqueda del éxito, competitividad, aceptación de riesgos, constancia, organización en el trabajo y el proponerse objetivos a largo plazo (Aguilar de Tena, Mudarra Fernández, Perelló Alberola y Rojas González, 2013).

Por último, en este estudio el rendimiento se conceptualizó como una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo (Borgonovo, 2013). Gracias a diversos estudios se sabe que esta variable está relacionada con las dos anteriores de forma directa, de modo que una motivación insuficiente y una baja satisfacción dan lugar a un rendimiento pobre (Soler Porro y Chiralde Núñez, 2010).

Se pensó, por tanto que pueden existir diferencias entre motivación de logro, rendimiento y satisfacción dependiendo de la especialidad escogida de la misma forma que las hay de forma general, pues las dos especialidades escogidas tienen diferentes contenidos, modos de enseñanza, exigencias de aptitudes intelectuales, etc.

De esta forma se parte con la hipótesis de que habrá diferencias significativas entre las especialidades de ciencias y letras en la motivación de logro, el rendimiento y la satisfacción.

Método

Participantes

La muestra se compuso de 120 estudiantes (39 hombres y 81 mujeres) de tercer año de diferentes carreras de la Universidad de Granada, con una media de edad de 22 años ($M=3,43$). Se pidió la participación voluntaria de 20 alumnos de cada carrera: Estudios ingleses, Derecho, Filosofía, Enfermería, Biología y Farmacia. Dividimos estas carreras en especialidades generales, es decir, en Letras (Estudios ingleses, Derecho, Filosofía) y Ciencias (Enfermería, Biología y Farmacia).

Diseño

Hemos seguido un diseño correlacional, en el que se han medido varios constructos hipotéticos: motivación de logro, satisfacción y rendimiento; así como variables sociodemográficas: edad, sexo, carrera, curso y turno.

Materiales

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario con la siguiente estructura:

- Datos sociodemográficos: se les pedía que indicaran su edad, sexo, carrera, curso y turno.
- Rendimiento: se preguntó por la nota media del expediente sobre 10.
- Satisfacción: se utilizó el cuestionario SEUE de Palacios y García (2003) para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación.
- Motivación de Logro: se utilizó una adaptación de la "Escala de motivación de logro (ML-1)" (Brown, Cherrington y Cohen, 1975; Mehrabian, 1968).

Procedimiento

Se solicitó el permiso al profesor correspondiente para que diera acceso a la clase durante 15 minutos. Una vez conseguidos 20 alumnos voluntarios, repartimos los cuestionarios indicando que era anónimo y no había respuestas correctas ni incorrectas. Los investigadores estuvieron a la disposición de los alumnos por si tenían alguna duda.

Resultados

Se realizaron diferentes análisis estadísticos: descriptivos, correlaciones (Pearson) y prueba T para muestras independientes. Estos análisis se efectuaron con el programa estadístico SPSS 19.0.

En cuanto al análisis descriptivo de los tres constructos hipotéticos, se puede apreciar como no hay grandes diferencias de puntuación entre letras y ciencias en cada uno de ellos.

Tabla 1. Análisis descriptivos. Estadísticos de grupos

	Especialidad	N	M	DT
Rendimiento	Ciencias	59	7,01	1,43
	Letras	59	6,92	1,38
Satisfacción	Ciencias	60	274,70	47,40
	Letras	60	275,60	53,98
Motivación	Ciencias	60	40,63	5,59
	Letras	60	41,63	6,92

Con el objetivo de estudiar si hay correlación entre los distintos constructos utilizados, se realizó una correlación entre ellos, que nos muestra una correlación directa entre motivación de logro y satisfacción ($r=.258$). Si realizamos esta misma correlación diferenciando entre las especialidades de las carreras (letras y ciencias) solo encontramos esta correlación entre satisfacción y motivación con los alumnos de letras.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las diferentes variables

	RENDIMIENTO		SATISFACCIÓN	
	<i>Letras</i>	<i>Ciencias</i>	<i>Letras</i>	<i>Ciencias</i>
<i>SATISFACCIÓN</i>	-.104	.283*	---	---
<i>MOTIVACIÓN DE LOGRO</i>	.024	.152	.223	.088

Nota. * $p < 0,05$

En las pruebas t para muestras independientes realizadas, los resultados no mostraron diferencias significativas en rendimiento, satisfacción y motivación de logro en función de la carrera.

Discusión

Tras el análisis de los resultados, se ha encontrado una correlación positiva entre satisfacción y motivación de logro, por lo que, en general, aquellos alumnos que tenga mayor satisfacción, también tendrán una mayor motivación. En cuanto al rendimiento se ha encontrado una relación por lo que hay una tendencia a que exista mayor rendimiento a mayor motivación (Masjuan, 2005).

En cuanto a las diferentes especialidades, se ha encontrado una relación entre satisfacción y rendimiento de los estudiantes de ciencias, pero no en la otra

especialidad ni en los otros constructos. Una posible causa de esto, podría ser que la muestra no sea lo suficientemente representativa de la población al estar compuesta por pocas personas. También ha podido afectar que los estudiantes escogidos son, por lo general, de cursos avanzados, por lo que deben tener una motivación mayor para continuar con sus estudios. Otro factor a tener en cuenta es si las carreras escogidas son lo suficientemente representativas de las especialidades que se escogieron. Otras variables, como la categoría socio-profesional (MasJuan, 2005), podrían influir en el estudio debido a su relación con la motivación, por lo que deberían haberse tenido en cuenta. Sería interesante replicar el estudio con distintos cursos de una misma carrera y carreras más significativas dentro de cada especialidad.

Un posible problema de nuestro estudio podría ser el límite de tiempo impuesto por algunos profesores a la hora de realizar el cuestionario. También debería tenerse en cuenta el hecho de que la mayoría de nuestra muestra está compuesta por mujeres, lo que podría afectar si hubiera diferencias entre ambos sexos, ya que los participantes participaron de manera voluntaria.

Hoy en día, hay un gran número de abandonos de carreras, en algunas titulaciones hasta un 50%, debido a que los estudiantes no han escogido correctamente aquella que coincide con su vocación. Hasta un tercio de los alumnos de primer año, consideran seriamente abandonar su titulación (González Alfonso, Álvarez Pérez, Cabrerar Pérez y Bethencourth Benítez, 2007). El psicólogo está disponible, desde secundaria, para ayudar a los alumnos en su futuro académico, orientándolos hacia el ámbito académico y laboral que les produzcan una mayor motivación de logro, ya que esto aumentará su satisfacción y, probablemente, su rendimiento (Ramírez et al., 2013; Soler Porro et al., 2010); lo cual también reducirá el abandono.

Si en futuras investigaciones, nuestras hipótesis se corroboran, se podrá afirmar -de lo cual se está tomando ya consciencia- que el psicólogo tiene un papel fundamental en el ámbito académico. Tal vez sería interesante la posible incorporación de la figura del psicólogo al ámbito universitario, otorgándole un papel de ayuda y orientación, de cara a mejorar las expectativas de futuro profesional y aumentar la percepción de motivación de logro (Aguilar de Tena et al., 2013). Nuestro estudio es solo un acercamiento a la problemática, que aportar más evidencias en este tipo de investigación.

Referencias

- Aguilar de Tena, P., Mudarra Fernández, R., Perelló Alberola, S. y Rojas González, C. (2013) Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: un estudio correlacional. *ReiDoCrea*, 2, 11-16.
- Aunión, J.A. (2008). Vago, a letras; empollón, a ciencias. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/06/30/sociedad/1214776807_850215.html del 30 de junio
- Borgonovo, D. B. (2013). *Deseo de saber y rendimiento académico. Puntos de encuentro*. Tesis de maestría no publicada, Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina.
- Brown, G., Cherrington, D. H., y Cohen, L. (1975). *Experiments in the Social Science*. London: Harper and Row.

- Cabrera Guillén, P. y Galán Delgado, E. (2002). Factores contextuales y rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Cryer, P. y Elton, L. (1990). Catastrophe Theory: a unified model for educational Change. *Studies in Higher Education*, 15(1), 75-87.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Guay, F (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- González Alfonso, M.C., Álvarez Pérez, E.R., Cabrerar Pérez, L. y Bethencourth Benítez, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, 71-86.
- Masjuan, J.M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers*, 76, 97-133.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Palacios, S. y García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Ramírez, P.E. y Fuentes, A.C. (2013) Felicidad y rendimiento académico: efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de ingeniería comercial. *Formación Universitaria*, 6 (3), 21-30.
- Soler Porro, A.B. y Chirolde Núñez, R.R. (2010) Motivación y rendimiento docentes en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24 (1), 42-51.
- Zubiri Sáenz, F. (2013) Satisfacción y motivación profesional. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 36 (2), 193-196.

COMPROMISO ORGANIZACIONAL Y SATISFACCIÓN LABORAL EN UNA MUESTRA DE TRABAJADORES DE LOS JUZGADOS DE GRANADA

WORK ENGAGEMENT AND JOB SATISFACTION IN A SAMPLE OF WORKERS OF THE COURTS OF GRANADA

Marta Carmen Zurita Alcaraz, M^a Teresa Ramírez del Castillo, Juan Manuel Quesada Soto, María Elia Quesada Ronco, Bernardo Jesús Ruiz Camacho y Juan Miguel Manzano Martínez. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación ha sido analizar la relación entre las variables compromiso organizacional y satisfacción laboral, esperando, como hipótesis de partida, una correlación positiva entre ambas variables, tal y como han venido demostrando estudios previos. La novedad del presente artículo reside en la muestra utilizada, 80 trabajadores de los Juzgados de Granada, con lo que se abre camino a un análisis psicológico de la situación actual de dicha organización nunca antes analizado. El diseño del estudio ha sido de tipo transeccional correlacional. Cumpliendo las expectativas, tras realizar los análisis correlacionales, se obtuvo una alta correlación positiva entre compromiso organizacional y satisfacción laboral. Además, se comprobó que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a ambas variables estudiadas.

Palabras clave: satisfacción laboral, compromiso organizacional, correlación positiva, estudio transeccional.

ABSTRACT

The objective of this research has been to analyze the relationship between work engagement and job satisfaction, hoping as hypothesis a positive correlation between both variables, as we found in previous literature. The novelty of this article has been the sample used, 80 workers of the Courts of Granada, giving a psychological analysis of the current situation of the organization never analyzed before. The study design was a correlational transectional study. Meeting expectations, after a correlational analysis we obtained a high positive correlation between work engagement and job satisfaction. Furthermore, we found that there was no significant difference between men and women in both variables.

Keywords: job satisfaction, work engagement, positive correlation, correlational transectional study.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito laboral son muchas las variables psicológicas que afectan al trabajador y que tienen a su vez gran impacto en el funcionamiento de la organización. Entre estas variables, encontramos las de compromiso organizacional y satisfacción laboral, su importancia se debe a que son unos de los elementos fundamentales con los que se puede predecir la eficacia de la organización. Las organizaciones deben tener en cuenta que trabajadores satisfechos laboralmente serán trabajadores comprometidos y esto ayudará a aumentar o estimular la productividad de la organización y el funcionamiento eficaz de ellos mismos (Herzberg, 1959).

En primer lugar, podríamos definir la satisfacción laboral aludiendo a que es un conjunto de actitudes hacia el trabajo, lo que desarrolla un comportamiento y una disposición psicológica favorable o desfavorable. (Schultz, 1991) Por lo tanto, la satisfacción laboral puede ser descrita como una disposición psicológica del sujeto hacia su empleo y esto supone un grupo de actitudes hacia distintos elementos del mismo, resultado de diversas percepciones y expectativas que los empleados poseen hacia éste (Shultz, 1985), por lo que hablar de satisfacción laboral implica diferentes variables del contexto laboral (Cruz, 1999).

En la literatura sobre satisfacción laboral destaca la Teoría de los dos factores de Herzberg (1959), la cual defiende que las personas se encuentran influenciadas por dos factores: factores higiénicos o extrínsecos, cuya presencia reduce la insatisfacción, algunos aspectos de esta categoría son: el ambiente físico, el sueldo, la seguridad laboral, la supervisión o la política de la compañía. Por otro lado se encuentran los factores motivacionales o intrínsecos, y son: los logros, el reconocimiento, responsabilidad, interés en el trabajo y promoción, estos factores tendrán efecto en la presencia de la satisfacción en el individuo.

En segundo lugar, en cuanto al compromiso organizacional, éste se caracteriza por una fuerte creencia y aceptación de las metas y normas de la organización, el deseo de realizar esfuerzos significativos a favor de la organización y un fuerte deseo de seguir siendo parte de éstas (Mathieu y Zajaz, 1990). Es decir, es un estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización, la cual presenta consecuencias respecto a la decisión para continuar en la organización o dejarla (Meyer y Allen, 1991).

Con respecto a la relación entre satisfacción laboral y compromiso organizacional, se ha encontrado gran cantidad de investigación que relaciona ambas variables; así por ejemplo, se ha estudiado la correlación entre dichas variables en una muestra del cuerpo de bomberos (Atencio, y Ortega, 2009); satisfacción y compromiso en la cultura de grupos (Topa, Lisbona, Palací y Morales, 2003); un meta-análisis de correlaciones encontradas entre satisfacción laboral y compromiso organizativo en diferentes contextos (García, y Brás, 2007); también han encontrado que la satisfacción laboral es la variable que en mayor medida pronostica el compromiso de los empleados (Agulló, Boada, González, Mañas, Salvador. 2007). En todas estas investigaciones se ha hallado una correlación positiva entre las variables de estudio.

Por otro lado, se han encontrado igualmente un gran número de artículos que relacionan dichas variables con otras que también forman parte del ámbito laboral, como pueden ser el clima laboral, el tipo de liderazgo o el síndrome de estar quemado en el trabajo

(burnout); de hecho para esta última variable los resultados muestran la existencia de correlación significativa entre satisfacción laboral y los tres tipos de dimensiones de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). (Camacho, García, León, Mateos, Peña, 2013). También, destacamos los resultados encontrados en investigaciones previas con respecto a la relación entre satisfacción y compromiso con el liderazgo, se muestra una relación positiva entre el empleo de las conductas de liderazgo, satisfacción en el trabajo y el compromiso organizacional de los empleados (Villalba, 2001).

Vista la investigación previa existente, el objetivo del presente artículo ha sido analizar la correlación entre satisfacción laboral y compromiso organizacional, esperando y corroborando una correlación positiva tal y como muestran los resultados de estudios anteriores. Como novedad, esta investigación aporta el hecho de haber analizado dichas variables en una muestra de trabajadores de los Juzgados de Granada. Se trata de una muestra homogénea, los empleados pertenecen a una misma organización con similares condiciones de trabajo: mismos horarios, funciones y actividades muy semejantes (aunque con ligeras variaciones según el puesto desempeñado por cada uno de los miembros de la muestra); con esto se espera obtener unos resultados claros en el análisis de las variables de estudio evitando así la presencia de posibles variables extrañas.

Tradicionalmente la satisfacción del ciudadano con la administración de justicia ha dejado mucho que desear, debido fundamentalmente al gran retraso en la resolución de los procedimientos. Si bien es cierto que esta tendencia ha ido variando en los últimos años como consecuencia de numerosas reformas legales, especialmente en materia penal y civil (prueba de ello es que actualmente un delito no grave puede resolverse en un período de no más de quince días), no obstante en los asuntos de especial dificultad sigue habiendo retraso por problemas que no siempre son imputables a los órganos jurisdiccionales, sobre todo debidos a la falta de medios y excesiva acumulación de trabajo. Este estudio permite acercarse desde una perspectiva psicológica, antes no abordada, a la situación de los trabajadores de los Juzgados de Granada; en concreto hace posible observar en los empleados de esta organización dos variables psicológicas, la satisfacción laboral y el compromiso con la organización. Aunque nuestro objetivo sea analizar la correlación entre estas dos variables, se aportan datos de interés que abren camino a que estudios futuros puedan establecer si el nivel satisfacción y compromiso observado es causado por la mencionada situación actual de esta organización.

No es la primera vez que en el sector público se encuentra una situación laboral mejorable, y no solo en España sino también en otros países como por ejemplo Chile, donde una serie de condiciones como la falta de infraestructuras, el aumento de población penal o la inadecuada penalización de los delitos afectan a la organización del sistema penitenciario (Bravo y Jiménez, 2007); con este ejemplo queremos hacer alusión a que sería conveniente estudiar que las variables psicológicas observadas en los trabajadores de una organización no están determinadas exclusivamente por los factores intrínsecos sino que son muchas veces los factores externos los que influyen sobre los internos.

Por tanto, como ya hemos mencionado, partimos de la hipótesis en este estudio de obtener una correlación positiva entre las variables satisfacción laboral y compromiso organizacional en dicho contexto. Paralelamente a este objetivo principal también se han propuesto otros. Así, otro objetivo del que partimos será analizar si existen diferencias entre sexos en cuanto al nivel de satisfacción laboral y compromiso organizacional; respecto a esta variable género, en otras investigaciones previas se ha encontrado que

hay diferencias significativas en la satisfacción manifestada entre varones y mujeres de la muestra, detectando niveles sensiblemente inferiores en los primeros (Artacho, Fuentes y Sánchez, 2007). Por otra parte también se tratará de averiguar si existen diferencias en cuanto a la satisfacción laboral y compromiso organizacional entre distintos grupos de miembros de la organización según sus respectivos años de antigüedad en ésta y entre la edad de los participantes de la muestra.

MÉTODO

- Participantes:

La muestra con la que se ha realizado esta investigación está compuesta por 80 funcionarios públicos de los Juzgados de Granada, pertenecientes a los cuerpos de gestión, tramitación y auxilio judicial; cuyas funciones y responsabilidades varían en función de su cargo profesional. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 33 y los 58 años ($M=48$ $DT=4,6$). En cuanto al sexo, el 31,3% de la muestra estaba compuesta por hombres, frente al 68,8% de mujeres. Todos los participantes de la investigación son de nacionalidad española y residentes en Granada.

- Diseño:

Se ha llevado a cabo una investigación no experimental de tipo transeccional correlacional, pues el objetivo en este estudio es el de describir la relación entre dos variables de forma correlacionada y en un momento temporal determinado.

- Instrumentos:

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizaron dos cuestionarios de tipo Likert. Por una parte, el cuestionario de compromiso organizacional de Allen y Mayer (1997); Modificación Cedeño y Pirela (2002), el cual consta de 18 afirmaciones o juicios positivos y negativos como ``Esta organización merece mi lealtad`` o ``No me siento como parte de la familia en mi organización``, que definen las tres dimensiones que constituyen el compromiso organizacional: componente afectivo, normativo y de continuidad, ante las cuales el sujeto debe puntuar del 1 al 7 el grado de acuerdo o desacuerdo que mejor describe su actitud ante tales afirmaciones, el valor 1 indica totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo. Con respecto al coeficiente de fiabilidad de este cuestionario, en el presente estudio, medido a través del alfa de Cronbach resultó ser de 0,68.

Por otra parte se utilizó el cuestionario de Satisfacción S20/23 (Meliá y Peiró, 1989).

Los ítems se responden con una escala de 7 puntos que valora el grado de satisfacción que el trabajador tiene con diferentes aspectos del trabajo como: satisfacción con la supervisión (6 ítems: relaciones con supervisor y con la supervisión recibida), satisfacción con el ambiente físico de trabajo (5 ítems: limpieza y espacio disponible), satisfacción con las prestaciones (5 ítems: salario, promoción y formación), satisfacción intrínseca (4 ítems: hacer lo que le gusta y objetivos que debe alcanzar) y satisfacción con la participación (3 ítems: capacidad para decidir y participación en decisiones del departamento). La escala permite obtener una puntuación global en satisfacción laboral resultado del promedio de las puntuaciones de los ítems que la forman. Altas puntuaciones indican mayor satisfacción laboral. En relación a la fiabilidad de este cuestionario en esta investigación, se realizó el alfa de Cronbach con un resultado obtenido de 0,91.

- Procedimiento:

Para acceder a la muestra en los Juzgados, se informó previamente a uno de los secretarios judiciales del objetivo y las características de la investigación, tras recibir su conformidad, se procedió a pedir la colaboración voluntaria y anónima a los trabajadores del Juzgado de Granada. Una vez que éstos accedieron, se les administró los cuestionarios, informándoles que el objetivo era realizar un trabajo de investigación para la asignatura “psicología del trabajo” de la Facultad de psicología de Granada, además se les explicaron las instrucciones de cada uno de los cuestionarios. Los participantes rellenaron los instrumentos proporcionados en sus correspondientes puestos de trabajo, con una buena iluminación, temperatura agradable y en un horario donde aún no atendían al público, evitando de esta manera posibles distracciones. Al día siguiente, procedimos a la recogida de los cuestionarios agradeciendo a todos los participantes su colaboración.

RESULTADOS

El análisis de datos en este apartado se realizó con el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows. El objetivo último fue el de mostrar, tras haber cuantificado las variables y haber utilizado el procedimiento estadístico adecuado, si existía una relación cuantitativamente significativa entre los datos obtenidos en compromiso organizacional y satisfacción laboral, a nivel general. Pero, antes de nada, se van a exponer los siguientes estadísticos aplicados a las distintas variables que fueron analizadas en la muestra de este estudio en particular:

	Mínimo	Máximo	Media	D. Típica
Edad	33	58	48,5375	4,62504
Antigüedad	3	32	21,1125	5,87420
Compromiso organizacional	2,22	6,22	4,3042	0,82790
Satisfacción laboral	2,04	5,87	3,8755	0,81110

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

De acuerdo con los baremos del cuestionario de compromiso organizacional, se constató que el nivel de compromiso general de la muestra de trabajadores del Juzgado de Granada era medio ($M=4.30$; $DT=.83$).

Por su parte, en satisfacción laboral se plasmaron los resultados obtenidos a nivel global, pese a que este cuestionario se podía dividir en subescalas lo que interesa para esta investigación era la puntuación general, la cual se encontraba también en un nivel medio ($M=3.87$; $DT=.811$).

Con el uso de la correlación bivariada de Pearson, se encaminó la búsqueda hacia la existencia o no de correlación positiva entre compromiso organizacional y satisfacción

laboral. Lo que los resultados desvelaron, tras el uso de este procedimiento estadístico, es que sí que existía correlación cuantitativamente significativa entre estas variables, y además, de forma positiva ($r=.41$; $p<.01$). Esto quiere decir que, en general, los sujetos que puntuaron alto en compromiso organizacional, así lo hicieron en satisfacción laboral, y esto mismo ocurría si los individuos estudiados puntuaban al contrario.

En última instancia, se procedió a constatar si existían diferencias entre distinto sexo tanto en el compromiso con la organización como en satisfacción laboral. Para ello, se utilizó una *t* de student para muestras independientes, que reflejó que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación al compromiso con la organización $t(.297)=-1.051$; $p<.05$, así como mostró la ausencia de diferencias significativas en la satisfacción laboral entre ambos sexos $t(.416)=-.819$; $p<.05$. A continuación, se plasman estas similitudes encontradas entre hombres y mujeres:

	sexo	N	media	Desviación estándar
Compromiso laboral	Hombre	25	4,1600	0,78146
	Mujer	55	4,3697	0,84695
Satisfacción laboral	Hombre	25	3,7652	0,87354
	Mujer	55	3,9257	0,78429

Tabla 2. Diferencias entre sexo.

DISCUSIÓN

A lo largo de la investigación hemos intentado averiguar la correlación existente entre satisfacción laboral y compromiso organizacional; los resultados obtenidos permiten concluir la existencia de una correlación significativa entre las dos variables ($r=.41$), es por tanto que se corrobora la hipótesis de partida.

De acuerdo con los resultados, se obtiene que el nivel de compromiso general de la muestra de trabajadores con el Juzgado de Granada es medio. Por tanto, dada la correlación positiva observada, la satisfacción laboral también se encuentra en un nivel medio. Encontramos además en ambas variables una desviación típica baja, indicando homogeneidad de respuestas de la muestra con respecto a la media.

Dada la alta correlación encontrada, esto nos permitiría plantear la posibilidad de que al mejorar el compromiso con la organización o bien la satisfacción laboral de los trabajadores del Juzgado de Granada, se beneficiaría de ello la otra variable psicológica analizada en esta investigación. De este modo, también existe la necesidad de tomar precauciones para evitar la disminución de alguna de estas dos variables por parte de los trabajadores, ya que esto podría tener repercusiones negativas en un distintivo número de variables psicológicas diferentes, por ejemplo pudiendo afectar al rendimiento laboral.

Estos datos aportan información de importancia para el contexto organizacional de los Juzgados de Granada, ya que si esta organización conoce el nivel general de satisfacción laboral y compromiso organizacional de sus trabajadores (medio según nuestros resultados) podrá tomar medidas para estimular y tratar de aumentar el nivel de dichas variables, lo que se traduciría en un beneficio para la organización al aumentar a su vez otras, como la variable rendimiento, que como ya hemos visto, también correlaciona con las estudiadas.

Por otro lado, también se ha analizado si el nivel satisfacción laboral y el compromiso organizacional, mostrados por la muestra, variaba en función del sexo (31,3% hombres, 68,8% mujeres): los resultados no han mostrado diferencias significativas por lo que el género no ha influido en las variables del estudio.

En este estudio, en un primer momento se planteó la posibilidad de analizar si existían diferencias en cuanto a la satisfacción laboral y compromiso organizacional entre los miembros de la organización según sus distintos años de antigüedad en ella, por un lado, y entre la edad de los participantes de la muestra, por el otro; (datos analizados en la tabla 1 de los resultados). Posteriormente se rechazó la idea de analizar dichas diferencias ya que tanto los años de antigüedad como la edad eran muy similares entre todos los sujetos de la muestra, no pudiendo establecer grupos de edad ni antigüedad diferentes. Por otra parte, a pesar de no haber podido establecer si este tipo de variables puede influir en la satisfacción laboral y compromiso organizacional de los trabajadores de nuestra muestra dadas sus condiciones, en el caso de que las variables edad y antigüedad influyeran realmente en nuestras variables de estudio, el hecho de ser nuestra muestra tan homogénea en este aspecto, habría permitido que dichas variables edad y antigüedad no influyan como variables extrañas haciendo menos visible la similitud entre los niveles de satisfacción y compromiso observados entre todos los participantes de la muestra.

En otros estudios hemos encontrado la influencia de la variable edad; (Ramírez, 2002) concluye que a medida que aumenta la edad los empleados están más motivados para implicarse en los trabajos que desarrollan. Además la relación entre edad y satisfacción es positiva a partir de intervalos de 31-40 años, alcanzando el máximo de satisfacción en el intervalo previo a la jubilación (Marín, 1981).

Con respecto a las limitaciones del estudio y, en concreto, las diversas variables que han sido imposibles de controlar, a continuación se van a exponer las que consideramos más relevantes:

Debido a que esta investigación es un estudio correlacional, la inclusión de este proceder implica dificultades a la hora de determinar la existencia de causalidad en la relación de estas variables, así como también dificulta determinar la dirección de la relación entre las variables y el control de terceras variables explicativas de la supuesta relación.

Hay que poner de manifiesto la dificultad que constataron la mayoría de los trabajadores de la muestra para poder completar el cuestionario en buenas condiciones, debido a que durante la administración de las pruebas éstos se encontraban en su puesto de trabajo y no tenían demasiado tiempo disponible, con lo que ha podido afectar a la atención, concentración y tiempo dedicados a la óptima elaboración de los cuestionarios. Por otro lado, pese a que se intentó seleccionar instrumentos que evaluarán las variables

requeridas de la forma más breve y sencilla posible, algunos trabajadores revelaron que la extensión de los cuestionarios les parecía excesiva y que en algunos casos algunos ítems les resultaban algo ambiguos, tal vez este comentario se debiera a su falta de tiempo disponible. Además, se ha considerado la posibilidad de que ciertos trabajadores mantuvieran una falta de interés real por colaborar en la investigación, ante la proximidad de las vacaciones de Navidad, cuando los niveles de estrés y ocupación laboral son más elevados, según mantenía una amplia mayoría de los encuestados. Todo esto hace referencia a problemas ocasionados con la aplicación del instrumento, que sin lugar a duda son de gran importancia, pero que no ha sido posible su control.

Lo más adecuado hubiera sido por tanto controlar la forma en la que se aplican dichos instrumentos facilitando a los trabajadores la realización de los mismos haciendo, por ejemplo, que los puedan completar en un límite mayor de tiempo y en otro contexto que no sea el laboral.

Como ya mencionamos, este estudio abre paso a posibles líneas de investigación futuras sobre este contexto organizacional; en concreto proponemos que se estudie si la situación actual de los Juzgados antes referida (falta de medios y excesiva acumulación de trabajo), es la causante de los resultados aportados por este estudio en los que encontramos que los niveles de satisfacción y compromiso organizacional son medios.

En cuanto a la influencia de las variables edad y antigüedad sobre las de satisfacción y compromiso también sería interesante desarrollar estudios posteriores en los que en la muestra seleccionada se pueda establecer distintos grupos de edad y antigüedad.

Otro tipo de líneas de investigación futuras que proponemos podría ser el análisis del comportamiento de ambas variables de estudio a lo largo del tiempo, con lo que con ello también se podría observar si el cambio de condiciones organizacionales a lo largo del tiempo, y en concreto la consideración de qué cambios particulares, generan o no un aumento o decremento en el nivel de las variables de estudio. Por otra parte también se podría analizar la influencia de otro tipo de variables junto con las ya descritas.

REFERENCIAS

- Agulló, E., Boada, J., González, E., Mañas, M.A., y Salvador, C. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19 (3), 395-400.
- Artacho, C., Fuentes, F. y Sánchez, S. (2007). La perspectiva de género en el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit. *Cuadernos de gestión*, 7 (2), 55-67.
- Atencio, S; y Ortega, H. (2009). *Satisfacción laboral y compromiso organizacional en el cuerpo de bomberos*. Trabajo especial de grado, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- Bravo, C., Jiménez, A. (2007) Bienestar psicológico, apoyo organizacional percibido y satisfacción laboral en funcionarios penitenciarios de Chile. *Scielo*, 13nov.-feb. 2011

- Cruz, S. C. (1999). *La Satisfacción en el Trabajo y su relación con la Motivación*. (Tesis de Maestría) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración
- García, D., Peña, M.P., León, E., Camacho, B., y Mateos, A., (2013) Relacion entre las dimensiones del síndrome de burnout y los factores de satisfacción laboral. *Reidocrea*. 2, 33-40.
- García, J., y Brás, J.M. (2008). Satisfacción profesional y compromiso organizativo: un meta-análisis. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(3), 61-78.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Marín, L (1981). .Una aproximación sociológica al estudio de la satisfacción en el trabajo en la provincia de Santander. *Reis*, 13, 99-100.
- Mathieu, J. E. y Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 180, 171-194
- Meliá, J.L., y Peiró, J.M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74
- Meyer, J.P. y Allen, Natalie J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-98.
- Ramirez, R. (2002). Condicionantes sociolaborales de los empleados públicos: motivación y satisfacción laboral en la Administración Regional de Extremadura. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Schultz, D. P. 1985. *Psicología Industrial*. México: Interamericana
- Schultz, D. P. (1991). *Psicología Industrial*. México: Edit. Me Graw Hill.
- Topa Cantisano, G., Lisbona, A, Palací, F. y Morales, F. (2003). Percepción de ruptura de contrato psicológico y burnout en funcionarios de instituciones penitenciarias españolas: mediación de variables personales y organizacionales. 8º Congreso Nacional de Psicología Social. Torremolinos. España.
- Villalba, O. (2001). Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, . 5-17.

MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN LABORAL EN CENTROS DE ENSEÑANZA SEGÚN EL PUESTO DE TRABAJO

MOTIVATION AND LABOR SATISFACTION IN EDUCATION'S CENTERS ACCORDING TO THE WORKING PLACE

M^a Inmaculada Fernández Ávalos, Laura López Rivas, Elena Martín Barranco, Marina Ortiz López, Irene Pacheco Yepes y María Rodríguez Bocanegra. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es mostrar el impacto que determina un puesto de trabajo concreto en la motivación de incentivos y la satisfacción laboral en centros de enseñanza de Granada. Por un lado, la motivación laboral se entiende como un proceso que activa, orienta, dinamiza y mantiene la conducta de los trabajadores para conseguir una meta. Por otro lado, la satisfacción laboral se entiende como la actitud que mantiene el individuo hacia su trabajo. De acuerdo con esto, se intentará establecer qué puesto de trabajo dentro de la jerarquía implica una mayor motivación y satisfacción laboral.

Palabras clave: Motivación laboral, satisfacción laboral, puesto de trabajo.

ABSTRACT

The objective of this research is to show the impact that determines a concrete working place in the incentives motivation and the labor satisfaction in education's centers in Granada. On the one hand, the labor motivation is understood as a process that activates, orientates, stirs into action and supports the conduct of workers to obtain a goal. On the other hand, the labor satisfaction is understood as the attitude that the individual supports towards his work. In agreement with this, one will try to establish what working place inside the hierarchy implies a major motivation and labor satisfaction.

Keywords: labor motivation, labor satisfaction, working place.

INTRODUCCIÓN

Los psicólogos sociales se han interesado mucho a lo largo de la historia por la motivación. Los seres humanos necesitan de la motivación para realizar todas las actividades del día a día. En las organizaciones, la motivación de los trabajadores que la conforman es fundamental para obtener beneficios y buenos resultados. Se puede decir que la motivación laboral hace referencia a la fuerza psicológica que impulsa a las personas a iniciar, mantener y mejorar sus tareas laborales. Por ello, en el ámbito laboral es importante conocer las causas que estimulan la acción humana, ya que

mediante el manejo de la motivación, entre otros aspectos, los administradores pueden operar estos elementos a fin de que su organización funcione adecuadamente y los miembros se sientan más satisfechos (López Mas, 2005).

Resulta realmente difícil encontrar un único criterio para establecer una clasificación coherente de la enorme cantidad de modelos y teorías de la motivación laboral existentes. Posiblemente, el criterio más adecuado por la gran cantidad de ventajas didácticas que ofrece y un reducido número de problemas taxonómicos ocasionados, sea la progresión cronológica que diferencia entre teorías de contenido, centradas en qué es lo que motiva en el ámbito laboral al individuo, y teorías de procesos, que muestran interés en cómo se motivan los trabajadores. Por un lado, entre las teorías de contenido se puede encontrar la Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954), que defiende que el comportamiento humano se encuentra motivado por cinco grupos de necesidades, ordenados jerárquicamente. Otra de ellas es la Teoría de las necesidades sociales de McClelland (1961), la cual se centra en las necesidades resultantes de las relaciones sociales. Asimismo, la Teoría de los dos factores de Herzberg (1959) diferencia entre dos tipos de factores, los motivadores cuya presencia produce satisfacción y los higiénicos, que tienden a reducir la insatisfacción. También destacan las Teorías de necesidades y control, que considera la realización de los individuos depende de la consecución de la regulación de su comportamiento laboral en función de motivadores internos, siendo superfluo el control externo. Por último, referente a las teorías de contenido, se destaca el Modelo de las características del trabajo de Hackman y Oldham (1976), que afirma que determinadas características laborales generan estados psicológicos que repercuten en la motivación, satisfacción y eficacia. Por otro lado, entre las teorías de procesos se puede encontrar la Teoría camino-meta de Georgopoulos, Mahoney y Jones (1957) que considera que el rendimiento laboral está condicionado por la motivación, influenciada a su vez por los objetivos personales establecidos por cada trabajador. Con respecto a la Teoría de la expectativa-valencia (1964) para Vroom, la fuerza o motivación (F) depende tanto de la expectativa de conseguir los resultados (E) como de la valencia concedida a los mismos (V). Finalmente, cabe destacar la Teoría del establecimiento de metas de Locke y Bryan (1968) que establece que la motivación, y como consecuencia el nivel de ejecución, depende de los objetivos racionales y conscientes que los individuos se proponen alcanzar.

Existen numerosos factores que correlacionan significativamente con la motivación laboral como la satisfacción laboral, el estilo de liderazgo y el clima de comunicación (Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2010), el cual es un factor esencial que determina tanto la motivación como la satisfacción de los empleados, tal y como lo han demostrado determinados estudios (Daly y Koprinek, 1982; Hernández, 2008).

La motivación, según la escala de motivaciones psicosociales (MPS) tiene 5 componentes básicos: el nivel de activación y necesidad, el nivel de expectativa, el nivel de ejecución, el nivel de satisfacción y, por último, el valor del incentivo de cada sujeto, factor en el que nos centraremos en comentar en esta investigación (Fernandez-Seara, 1996).

Según Barnat (1995), compensar es “igualar en sentido opuesto el efecto de una cosa con el de otra” o “dar alguna cosa o hacer beneficio en resarcimiento de algún daño causado”. En ambas definiciones se puede encontrar un elemento central, la idea de intercambio y retribución (Bedodo y Giglio, 2006).

El concepto de compensación incluye todo tipo de recompensas, tanto extrínsecas como intrínsecas, que consideran elementos monetarios y no monetarios, y son

recibidas por el empleado como resultado de su trabajo en la organización. Las recompensas extrínsecas se refieren al sueldo base o salario, incentivos o bonos y beneficios distribuidos directamente por la organización. Las recompensas intrínsecas se refieren a recompensas internas del individuo, derivadas de su involucración en ciertas actividades o tareas, como son: satisfacción laboral, compromiso, autonomía, oportunidades de crecimiento y aprendizaje (Villanueva y González, 2005).

Por otro lado, un factor determinante en la vida laboral de las personas y su rendimiento es la satisfacción laboral. Según Lawler III (1971), la satisfacción laboral está influenciada por cómo de satisfechos están los empleados con los tipos de recompensas que reciben por sus trabajos. Esto pone de manifiesto que las recompensas intrínsecas y extrínsecas, conjuntamente, inciden en la motivación, ya que satisfacen necesidades distintas. Esto significa, por ejemplo, que el dinero no compensará un trabajo aburrido y repetitivo, así como un trabajo interesante no compensará un sueldo bajo (Bedodo y Giglio, 2006).

En una investigación realizada en 1987 se midió la Satisfacción laboral utilizando el Cuestionario General de Satisfacción en Organizaciones Laborales (S-V) con 82 ítems, (Meliá, Zornoza, Sanz, Morte y González, 1987). De su factorización se obtuvieron seis factores referentes a satisfacción:

1. Satisfacción con la supervisión y la participación en la organización.
2. Satisfacción con el ambiente físico del lugar de trabajo.
3. Satisfacción con las prestaciones materiales y recompensas complementarias.
4. Satisfacción intrínseca del trabajo.
5. Satisfacción con la remuneración, las prestaciones básicas y la seguridad de empleo.
6. Satisfacción con las relaciones interpersonales en el trabajo, comprende las relaciones con las personas del mismo nivel jerárquico, así como con los subordinados y superiores.

Todas estas satisfacciones están asociadas a la posición ocupada dentro de la jerarquía. Asimismo, personas con un punto medio o alto en la jerarquía organizacional tendrán una mayor satisfacción laboral, puesto que reciben un salario mayor, disponen de un mayor nivel de autonomía, desempeñan tareas más creativas y complejas, etc., que personas pertenecientes a un nivel inferior en esta jerarquía (Meliá et al, 1987).

En el presente estudio se intenta establecer una relación entre motivación, principalmente asociada a incentivos, y satisfacción laboral en los centros de enseñanza dependiendo de la posición jerárquica ocupada por cada trabajador.

Por lo tanto nuestras hipótesis serían:

- Los cargos directivos tendrían mayor motivación y satisfacción laboral que el resto de los cargos.
- Los profesores interinos tendrán una mayor motivación que los profesores convencionales pero no así en la satisfacción.
- Los cargos más inferiores en la jerarquía (conserjes, limpiadores, etc.) tendrán menos motivación y satisfacción laboral.
- Una jornada laboral completa será más satisfactoria que una jornada a tiempo parcial.
- La antigüedad en un mismo centro de enseñanza produce un mayor nivel de satisfacción y motivación.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por trabajadores pertenecientes a centros educativos con niveles jerárquicos diferentes con un total de 105 sujetos (46 hombres y 59 mujeres). Dentro de la cual había 24 directores y jefes de estudios que corresponde al nivel más alto; 42 profesores que constituyen el siguiente nivel, seguido de 19 profesores interinos y el último escalón lo conformarían 19 conserjes, limpiadoras, etc. Todos ellos con edades comprendidas entre 22 y 65 años, siendo la edad media de 43,04 y una desviación típica de 10,54. Se trataba de trabajadores procedentes de doce centros públicos de enseñanza, cinco de Enseñanza Primaria Obligatoria y siete de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de la provincia de Granada.

Diseño

El presente estudio utiliza un diseño correlacional en el que se pretende realizar una asociación entre un puesto de trabajo concreto y su nivel de motivación laboral, y por otro lado, mostrar la relación existente entre dicho puesto de trabajo y su nivel de satisfacción laboral.

Instrumentos

En la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos de medida:

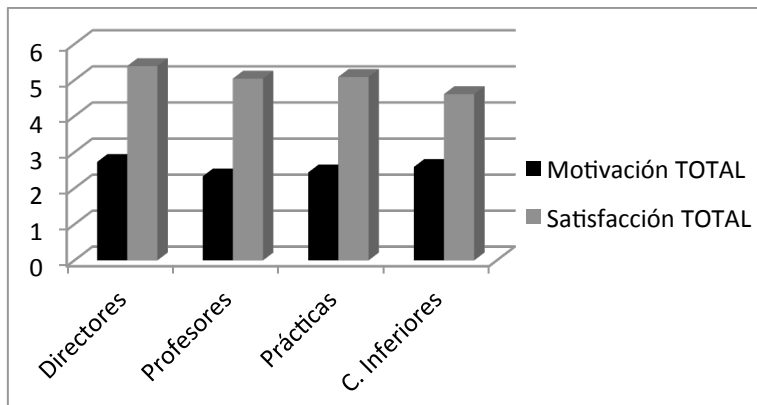
Por un lado, se utilizó la dimensión que engloba el valor del incentivo para cada sujeto de la Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) (Fernández-Seara, 2009). Esta dimensión está compuesta por un total de 21 ítems, que recogen 21 incentivos diferentes y se responden con una escala Likert de 2 (normal) a 4 (muchísimo). La escala muestra un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de 0.80.

Por otro lado, se empleó la versión más sintética (S10/12) del Cuestionario de Satisfacción Laboral (Meliá et al., 1986), para medir el grado de satisfacción presente en función de las diversas condiciones laborales. Este cuestionario está compuesto por un total de 12 ítems que se responden con una escala Likert que oscila entre 1 (muy insatisfecho) y 7 (muy satisfecho). La escala muestra un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de 0.80. Este cuestionario, a su vez, engloba un apartado para la recogida de datos descriptivos (ocupación, categoría laboral, sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, horario, nivel jerárquico y antigüedad).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los respectivos centros de enseñanza de los participantes en su correspondiente horario de trabajo. En primer lugar, se hizo énfasis en que la participación en el estudio sería de manera anónima y confidencial y además se les dieron las instrucciones oportunas para poder realizar las diferentes pruebas proporcionadas. El siguiente paso una vez confirmada su participación en la investigación fue proporcionarles los distintos instrumentos de evaluación utilizados en este estudio, anteriormente comentados, cuya duración no sobrepasó los 20-25 minutos. Finalmente, una vez acabada la administración y realización de dichas pruebas se les agradeció su colaboración en el estudio.

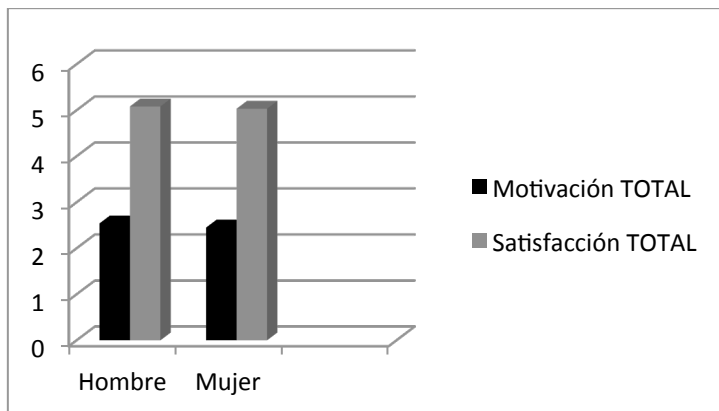
RESULTADOS



Gráfica 1. Comparación en los niveles de Motivación y Satisfacción en los diferentes niveles de la jerarquía.

Para llevar a cabo este análisis de resultados se han realizado las medias y desviaciones típicas de todos los niveles de la jerarquía y las correlaciones existentes entre motivación y satisfacción de cada nivel, utilizando la correlación de Pearson, teniendo en cuenta que ($p < .05$).

En primer lugar de altos cargos se han obtenido las siguientes medias y desviaciones típicas: en motivación ($M=2,73$; $SD= 0,53$); y en satisfacción ($M= 5,39$; $SD= 0,61$). En cuanto a los profesores, se ha obtenido en motivación ($M= 2,35$; $SD=0,80$) y en satisfacción ($M= 5,04$; $SD= 0,93$). Por otro lado los profesores interinos tienen en motivación ($M= 2,44$; $SD= 0,68$) en satisfacción ($M= 5,09$; $SD=0,95$) y por último los cargo inferiores han obtenido en motivación ($M= 2,59$; $SD= 0,61$) y en satisfacción ($M= 4,61$; $SD= 1,50$).



Gráfica 2. Comparación de los niveles de Motivación y Satisfacción dependiendo del sexo.

En este caso se ha llevado a cabo el análisis anterior, obteniendo como resultado en hombres en la variable motivación ($M=2,54$; $SD= 0,61$) y en la variable satisfacción ($M=5,1$; $SD=0,92$). Por otro lado, las mujeres han obtenido en motivación ($M=2,45$; $SD=0,76$) y en satisfacción ($M= 5,03$; $SD= 1,09$).

Tabla 1. Análisis correlacional de las variables

	MOT	ST
1.HT	.099	.254**
2.MT	.068	.148
3.ED	-.118	.156

Nota: Mot: Motivación; ST: Satisfacción; HT: Horas trabajadas; MT: Meses Trabajados; ED: Edad. * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

En el análisis de correlación (Tabla 1) se puede observar que las variables horas trabajadas, meses trabajados y la edad no mantienen correlaciones significativas ni con la variable motivación laboral, ni satisfacción laboral. A excepción de la correlación de horas trabajadas con satisfacción laboral, ya que hemos obtenido que la satisfacción laboral correlaciona con las horas trabajadas muy significativamente y de manera positiva ($r = -.254; p < 0,01$). Hay que tener en cuenta que la correlación entre la edad y la motivación es negativa aunque no sea significativa.

DISCUSIÓN

Nuestra primera hipótesis consistía en comprobar la existencia de un mayor grado de motivación y satisfacción laboral en los altos cargos. No hemos obtenido diferencias significativas respecto al resto de los grupos, aunque se puede observar como la satisfacción y la motivación son mayores que el resto. Esto puede deberse a la obtención de un mayor número de incentivos como la retribución de un salario más elevado, mejores condiciones laborales, mayor estabilidad y poder, etc. tal como defiende Meliá et al. (1987) en su investigación.

En nuestra segunda hipótesis se ha demostrado que los profesores interinos tienen una motivación mayor que el resto de profesores convencionales, aunque el resultado no ha sido significativo. En cambio se ha encontrado mayores niveles de satisfacción en profesores interinos. Puede deberse a la incorporación temprana en un puesto de trabajo deseado. Como indican Meliá et al. (1987), en las jerarquías influye la satisfacción intrínseca del trabajo, que se relaciona con la posibilidad de crear o de desempeñar un buen trabajo ya que la persona se considera que destaca en ese ámbito. Es lo que le sucedería a los profesores interinos, ya que el trabajo le produce satisfacción en sí mismo.

Otra de nuestras hipótesis expone que los cargos que se encuentran en la base de la jerarquía (conserjes, limpiadores) tendrán menor grado de motivación y de satisfacción laboral. A pesar de no haber encontrado diferencias significativas, en el caso de la motivación, se ha obtenido un mayor grado con respecto a los profesores convencionales e interinos, posiblemente debido al desempeño de un trabajo menos rutinario y más sociable en concordancia con la teoría que defiende McClelland (1961). En cuanto a la satisfacción, ésta sí ha alcanzado un nivel más bajo en relación al resto de trabajadores, quizá por la ganancia de un salario más reducido y por unas condiciones laborales inferiores, entre otros factores tal y como afirman Meliá et al. (1987) en su teoría donde relaciona la satisfacción con las prestaciones materiales y recompensas complementarias.

Aludiendo a la hipótesis que hacía referencia a que una jornada laboral completa sería más satisfactoria que una a tiempo parcial, nuestros resultados muestran diferencias significativas al respecto, corroborando dicha hipótesis. La mayor satisfacción en profesionales con jornada completa se podría relacionar con una mayor cantidad de recompensas tanto extrínsecas como intrínsecas, como por ejemplo un salario

elevado, un mayor grado de implicación y compromiso con la organización, además de ofrecer un número más elevado de oportunidades para crecer laboralmente. Esto pone de manifiesto el supuesto de Lawer III (1971) que señala que la presencia de ambos tipos de recompensas permite saciar distintos tipos de necesidades, y a su vez, fomenta el crecimiento de la satisfacción laboral.

Nuestra última hipótesis defendía que la antigüedad en un mismo centro de enseñanza produciría un mayor nivel de satisfacción y motivación lo cual ha sido apoyado por los datos que hemos recabado, aunque no muestran que estas diferencias sean significativas. Esto puede deberse a que el trabajador ya tiene confianza en el trabajo que realiza, por ello los resultados son mejores y está satisfecho de lo que obtiene. Además, su motivación aumenta cuando sus objetivos previstos eran alcanzados, sobre todo si eran de gran importancia para el trabajador, tal y como indica la Teoría de la expectativa-valencia (1964) y/o la Teoría de Locke y Bryan (1968).

De manera casual, hemos encontrado una pequeña diferencia en la cantidad de satisfacción y motivación entre ambos sexos, teniendo el género masculino mayor cantidad de ambas variables que el género femenino. En futuras investigaciones se podría tener esta variable en cuenta para averiguar si las diferencias son significativas e investigar las causas de tales diferencias.

Con respecto a la edad, podemos observar que los trabajadores más jóvenes tienen un mayor nivel de motivación pero un menor nivel de satisfacción. Una posible explicación es que al ser más jóvenes tienen más ganas de empezar a trabajar en aquello en lo que se han formado en los últimos años, así su motivación es mayor. Además, tienen un menor grado de satisfacción ya que al no tener tanta experiencia pueden verse sobrecargados en sus tareas y no saber cómo llevar algunas situaciones de la forma lo más eficazmente posible.

Por último, cabe destacar que la ausencia de corroboración de las hipótesis planteadas puede ser consecuencia de la utilización de una reducida y desequilibrada muestra, así como de una falta de aleatorización en la selección de la misma. Además de la incapacidad de poder controlar los sesgos que posiblemente hayan aparecido en el estudio como consecuencia de condiciones externas, como la presentación de los cuestionarios en periodo de evaluaciones, caracterizado por la disponibilidad de tiempo reducida.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnat, J. (1995). *Diccionario enciclopédico Nauta Maior*. Barcelona, España: Ediciones Nauta.
- Bedodo Espinoza, V. y Giglio Gallardo, C. (2006). *Motivación laboral y compensaciones: una investigación de orientación teórica*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Cuadra-Peralta, A.A. y Veloso-Besio, C.B. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(1), 15-25.

- Daly, John A. y Koprinek, J. (1982). Organizational Communications: A Review Via Operationalizations. En Greenbaum, Howard H. y Falcione, Raymond L. (Eds.). *Organizational Communication: Abstracts, Analysis, and Overview*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Fernández-Seara, J.L.(1996). *MPS escala de motivaciones psicosociales*. Madrid: TEA.
- Georgopoulos, B.S., Mahoney, G.M. y Jones, N.W.Jr. (1957). A path-goal approach to productivity. *Journal of Applied Psychology*, 41(6), 345-353.
- Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hernández, D. (2008). *La relación entre el sistema formal de comunicación interna, el clima de comunicación y la identificación de los empleados en las organizaciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. España
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B.B.(1959). *The motivation to work*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lawler, E. E. (1971). *Pay and organizational effectiveness: A psychological view*. New York: McGraw-Hill.
- Locke, E. A. y Bryan, J. (1968).Goal setting as a determinant of the effects of knowledge of score in performance. *American Journal of Psychology*, 81, 398-406.
- López Mas, J. (2005).Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg. *Gestión en el Tercer Milenio*, 8(15),25-36.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McClelland, D. C.(1961).The achieving society. New York: The Free Press.
- Meliá, J.L., Peiró, J.M., y Calatayud, C. (1986). Cuestionario General de Satisfacción en Organizaciones Laborales: Estudios factoriales, fiabilidad y validez. *Millars. Rev. de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación*, 11(3-4), 43-78.
- Meliá, J.L., Zornoza, A., Sanz, M.J., Morte, M.P., y González, V. (1987). La incidencia de los factores del conflicto de rol y de la ambigüedad de rol sobre los factores de la satisfacción laboral. *Actas del Segundo Congreso Nacional de Evaluación Psicológica. Madrid*. 287.
- Villanueva, A. y González, E. (2005). *Gestión en las Compensaciones I*. Manual del participante. Santiago, Chile.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*.New York: Wiley.

Identificación Organizacional y Satisfacción Laboral: Diferencia entre Empresas Públicas y Privadas

Organizational Identification and Job Satisfaction: Difference between Public and Private Business

Ana Álvarez Muelas, Andreea Ionela Dinu, Irene Marín Segura, Teresa Marrero Marrero, Laura Mas Cuesta y Marina Muñoz González. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen

En el presente estudio el objetivo es comparar la satisfacción laboral y la identificación organizacional entre los empleados de empresas públicas y privadas. Para ello se ha contado con una muestra de 95 adultos. Se partió de la siguiente hipótesis: la satisfacción laboral y la identificación organizacional están correlacionadas positivamente, asimismo las empresas privadas tendrán una mayor satisfacción laboral e identificación organizacional que las empresas públicas. Tras el análisis de los resultados se observa una correlación entre la satisfacción laboral y la identificación organizacional siendo la primera mayor en las empresas privadas que en las públicas. Sin embargo, no se han obtenido resultados significativos relacionados con la identificación organizacional.

Palabras claves: Identificación organizacional, satisfacción laboral, empresa

Abstract

In the present study our objective is to compare job satisfaction and organizational identification between workers belonging to both public and private businesses. To achieve this target we used two evaluation instruments: "Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12 y la escala de Identificación Grupal (Tarrant, 2002)" which were passed to a group of 95 adults. These were our hypothesis: job satisfaction and organizational identification are positively correlated, private businesses will have a bigger job satisfaction and organizational identification than public businesses. After analyzing our results we observed a positive correlation between job satisfaction and organizational identification. The results also proved the existence of a bigger job satisfaction in private businesses in comparison to public businesses. We have not obtained any significant results referring to organizational identification.

Keywords: Organizational identification, job satisfaction, business

Introducción

En 1943 Abraham Maslow ya propuso dentro de su Pirámide de Necesidades la necesidad de pertenencia a un grupo, requisito indispensable para poder llegar a la autorrealización personal. Según la Teoría de la Identificación Social de Tajfel (1982) la identidad social (intergrupal) es el conocimiento individual de que uno pertenece a ciertos grupos sociales junto con algunas significaciones emocionales y valorativas que van unidas al grupo. Se distingue de la identidad personal porque no se basa en

atributos que se refieren al aspecto físico, cualidades intelectuales entre otros rasgos personales. Por tanto la persona se identifica dentro de un continuo donde en un extremo se sitúa la identificación personal y en el otro extremo la identificación social. Una mayor identificación con uno de estos extremos debilita la identificación del otro, es decir, a mayor identidad personal menor identidad social y viceversa. La despersonalización (Turner, 1982) resulta de la identificación con el extremo social, en esta situación la persona se deja de percibir como un ente individual y pasa a ser un ente grupal, intercambiable por cualquier otro individuo del mismo grupo.

Identidad organizacional

Henry, Arrow y Carini (1999) contemplan tres diferencias entre identidad social e identificación grupal (organizacional). Primero, la identificación grupal incluye a grupos interactivos a diferencia de la identificación social que contempla el grupo “en mente”. La segunda diferencia es que la identificación grupal se refiere a procesos intragrupales y la social a procesos intergrupales. Por último la identidad social es una variable dicotómica (ser o no miembro de un grupo social) (Turner, 1982) mientras que la identificación grupal es medida como una variable continua (Darran, 2002; Hinkle, Taylor, Fox-Cardamone y Crook, 1989).

La identificación organizacional presenta cuatro características clave. En primer lugar, al ser una categorización de la información social y no formar necesariamente parte de una conducta se considera como una percepción en la que el individuo se percibe a sí mismo psicológicamente enlazado con el grupo. La conducta puede darse a partir de esta identificación. La segunda característica es que el individuo es capaz de experimentar el éxito y el fracaso del grupo. En tercer lugar, la identificación no significa internalización de valores sino identificación con los mismos. Por último, las personas suelen describirse a sí mismas con el concepto de pertenencia a un grupo haciendo referencia a su realidad social en la coexistencia con otros grupos.

Existen ciertos factores que hacen más favorable la identificación con un cierto grupo como puede ser la distintividad (saliencia del grupo), prestigio del grupo, saliencia de los exogrupos (percepción de homogeneidad dentro del propio grupo y heterogeneidad hacia los otros grupos) y demás factores asociados como la semejanza, la proximidad física y la vinculación, que fomentan la formación de un grupo (Ashforth y Mael, 1989).

Daan van Knippenberg y van Schie (2000) estudiaron la existencia de factores que afectan a la identificación con la organización. Entre ellos encontramos el estatus, tamaño, semejanza y contexto. Con respecto al estatus, se prefieren organizaciones con un elevado nivel de este ya que se consigue crear una imagen positiva del grupo. El tamaño relativo es importante en la identificación ya que los grupos pequeños fomentan tanto la identificación individual como la pertenencia al grupo. Sin embargo los de gran tamaño hacen que la distintividad individual quede menguada. La semejanza se refiere a que a mayor similitud percibida con el grupo, mayor identificación con el mismo. Por último, la identificación es dependiente del contexto.

Tradicionalmente se ha hablado de identificación grupal como una variable unidimensional. Actualmente Cava, Buelga, Herrero, y Musitu (2011) han distinguido tres dimensiones dentro de esta escala: autocategorización, valoración grupal y compromiso grupal, acercándose mucho más a la realidad de este concepto y consiguiendo evaluar la identificación organizacional en consonancia con los planteamientos teóricos de la Teoría de la Identidad social.

Satisfacción laboral

Uno de los modelos teóricos más difundidos para explicar la satisfacción laboral es el modelo de la discrepancia, el cual defiende la satisfacción como producto de un desequilibrio debido a la comparación del trabajo actual frente al ideal (Locke (1969)).

Según Seashore, y Taver (1975), existen tres puntos de vista prácticos para definir el significado de satisfacción laboral. El primero declara que la satisfacción laboral es un importante pilar de la sociedad. En segundo lugar la satisfacción laboral es un indicador de cómo evolucionará una organización. Si esta se mantiene constante desde sus inicios se puede predecir un correcto funcionamiento de la misma. Por último la satisfacción es un predictor del comportamiento organizativo y también puede servir como referente para planes futuros.

Robbins y Coulter (2000) definen la satisfacción laboral como “una actitud general del empleado frente a su respectivo trabajo”. Por otra parte Mottaz (1988) se refiere a la satisfacción laboral como una respuesta emocional como resultado de la medida del estado laboral. En tercer lugar Díez de Castro, García del Junco, Martín Jiménez, y Periañez Cristóbal (2001) proponen que la satisfacción es un “sentimiento individual que, en términos positivos o negativos, experimentan los individuos en el trascurso de su pertenencia a la organización cuando comparan las recompensas que reciben (tanto extrínsecas como intrínsecas) con las que estiman deberían recibir e, incluso, con aquellas que les gustaría obtener como compensación por los esfuerzos que realizan a favor de la organización”.

Estudios recientes como el de Mañas, Salvador, González y Agulló (2007) han estudiado la repercusión que la satisfacción laboral tiene sobre el compromiso en la empresa, o más concretamente sobre la faceta emocional de este: la identificación organizacional. De las distintas variables que pueden influir, estos autores defienden que la satisfacción laboral es la que en mayor medida pronostica el compromiso o identificación de los empleados. Asimismo, se considera vital que las empresas busquen involucrar a sus trabajadores en el desarrollo de sus prácticas de responsabilidad social ya que esto puede a su vez aumentar el sentimiento de pertenencia con la empresa u organización. De esta forma, las organizaciones no solo actúan conforme a las expectativas de responsabilidad social que tiene la comunidad sobre ellos, incluyendo sus propios trabajadores, sino que es más factible que aumente el compromiso y esfuerzo de los mismos empleados como consecuencia de su elevado nivel de satisfacción con su trabajo y con la organización (Gabriunas, 2010).

A partir de toda esta trayectoria teórica planteamos como objetivo de esta investigación comparar las discrepancias entre el nivel de identificación y satisfacción en las empresas privadas y públicas. Por lo tanto, las hipótesis principales de las que partimos serán que una mayor identificación con la organización conllevará a más mayor satisfacción laboral, que la identificación organizacional va a ser mayor en empresas privadas que en públicas y que, por tanto, la satisfacción también será mayor en las empresas privadas que en las públicas.

Método

Participantes

La muestra se compone de 95 participantes adultos, todos ellos mayores de 18 años. Se trata de un estudio correlacional intrasujeto, cuya selección de sujetos fue de

manera incidental ya que se requería que todos estuvieran activos laboralmente. Los sujetos se dividieron en dos grupos en función de si trabajaban en una organización pública o privada (45 sujetos pertenecientes a empresa pública y 50 sujetos a empresa privada)

Instrumentos

Antes de pasar a la aplicación de los cuestionarios, los participantes indicaban su edad, sexo y el tipo de organización en la que trabajan actualmente (pública/privada).

Uno de los instrumentos que se utilizó para la recogida de información fue el Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12 (Meliá y Peiró, 1998). Con éste se pretende medir el nivel de satisfacción que experimentan los sujetos al trabajar en esa organización. Para ello, consta de 12 ítems que evalúa la satisfacción mediante una escala de tipo Likert que abarca 7 puntuaciones desde muy insatisfecho a muy satisfecho (1=muy insatisfecho; 2=bastante insatisfecho; 3=algo insatisfecho; 4=indiferente; 5=algo satisfecho; 6=bastante satisfecho; 7=muy satisfecho). La escala muestra un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de 0.908

El otro instrumento empleado ha sido la escala de Identificación Grupal (Tarrant, 2002) que incluye 13 ítems que evalúan la identificación que siente el sujeto con la organización en la cual trabaja actualmente. Consta de una escala de 11 puntos, siendo 0= completamente en desacuerdo hasta 10= completamente de acuerdo.). La escala muestra un índice de consistencia interna de 0,415

Procedimiento

El criterio necesario para participar era ser mayor de edad y encontrarse activo laboralmente. Cada sujeto fue evaluado individualmente por uno de los investigadores. Para ello éstos se desplazaron hasta el domicilio de los participantes. Antes de la aplicación de los diferentes instrumentos cada uno de ellos expresó su deseo voluntario de participar en la investigación, e indicó su pertenecía a una organización pública o privada.

Los cuestionarios fueron entregados a los sujetos, y los rellenaron delante de los investigadores preguntando todas las dudas que tuviesen con algún ítem en particular y resolviéndolas. El orden de realización de los dos cuestionarios se realizó de forma aleatoria, no siguiendo un orden preestablecido. El intervalo de tiempo empleado fue de unos 10-15 minutos. Ambos cuestionarios se corrigieron según sus criterios establecidos y estandarizados de corrección mediante el programa estadístico SPSS.

Análisis

Para el análisis de los resultados se realizó el estudio descriptivo básico, comparación de medias a través de la prueba T-student, prueba de Levene para igualdad de varianzas y Correlación de Pearson.

Resultados

Tras la recogida de datos se llevó a cabo una serie de análisis estadísticos que describen la satisfacción laboral y la identidad organizacional de las empresas públicas y privadas a partir de los datos obtenidos en nuestra muestra. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

	Empresa	N	Media	DT
Satisfacción laboral	Pública	45	56,56	12,73
	Privada	50	63,14	14,97
Identidad Organizacional	Pública	45	95,60	19,57
	Privada	50	99,28	22,96

La correlación de las dos variables principales, satisfacción laboral e identificación organizacional, medida a través de la correlación de Pearson es significativa (Tabla 2). Además se ha realizado la prueba de homocedasticidad en las que se obtiene un 36% de varianza común.

Tabla 2. Correlaciones Satisfacción Laboral e Identidad Grupal

	Satisfacción Laboral	Identidad Organizacional
Satisfacción Laboral	---	.614**
Identidad Organizacional	.614**	---

Nota. ** $p < .01$

Posteriormente, se compararon las dos muestras (empresa pública/empresa privada) a través de la prueba T-student para muestras independientes. Se encontró que las empresas privadas presentan una mayor satisfacción que las públicas, ($t_{93} = -2.296$, $p = .024$).

En cuanto a la identificación organizacional no se encontró diferencias significativas en función de la muestra ($t_{93} = -.836$, $p = .405$).

Conclusión

Esta investigación tenía como objetivo comparar las discrepancias entre el nivel de identificación y satisfacción en las empresas privadas y públicas. Tras la realización de la misma y una vez analizados los datos, los resultados obtenidos nos muestran que son varias las conclusiones a las que podemos llegar en relación con nuestras hipótesis.

Como predice el estudio, existe una correlación positiva entre la satisfacción laboral y la identificación organizacional. Estos resultados concuerdan con la revisión de la

literatura especializada, concretamente con los estudios realizados por Mañas et al., (2007), los cuales consideraban que la satisfacción laboral es la principal variable interviniente en el compromiso o identidad organizacional y por Páez (2010), el cual defendía que una mayor involucración de los empleados en las decisiones de la empresa llevaría a una mayor identificación organizacional de los mismos, aumentando a su vez su satisfacción laboral.

Por otra parte, la satisfacción laboral es mayor en las empresas privadas que en las públicas. Esta satisfacción se consigue estableciendo un equilibrio entre el trabajo ideal y el actual. Esta diferencia de satisfacción de las empresas privadas frente a las públicas podría deberse al trato más familiar de las organizaciones privadas con el trabajador y a la posibilidad de ascenso y evolución dentro de la empresa, aspecto que es menos viable en las empresas públicas. Otro de los factores que pueden influir actualmente en estos resultados es la crisis económica. Los recortes del estado han afectado principalmente al sector público, reduciendo salarios y aumentando el horario laboral. Sin embargo, si una empresa privada no se ve afectada por la crisis, los trabajadores no tienen por qué sufrir las consecuencias de la misma. (González, J.S., 2013).

A razón de lo dicho anteriormente, estos resultados corroboran nuestras hipótesis principales a excepción de la referida a la mayor identificación organizacional en las empresas privadas, en comparación con las públicas. No se han encontrado diferencias significativas entre las empresas en relación a la identificación ya que las puntuaciones de cada sujeto muestran una desviación típica muy alejada de la media. Es decir, encontramos muchas diferencias individuales respecto a la variable identificación organizacional. Estas diferencias pueden deberse a que la identificación es una percepción subjetiva propia de cada sujeto, la cual pueden variar entre las personas de una misma empresa y depende de multitud de variables como puede ser la distintividad y prestigio del grupo, así como la identificación con los valores del mismo (Ashforth y Mael, 1989).

Una posible línea de investigación que podemos sugerir y que supera las limitaciones de este estudio, es investigar, con una muestra mayor la cual permita más generalización de los resultados, las razones de la mayor satisfacción laboral de las empresas públicas, de manera que estos factores puedan aplicarse a todos los ámbitos laborales y, así conseguir una mejor calidad de empleo de los trabajadores.

Por último sería interesante realizar un estudio longitudinal de las distintas empresas para analizar cuáles son las consecuencias de la crisis tanto para la satisfacción como para la identificación organizacional a lo largo de los años.

Bibliografía

- Ashforth, B,y Mael, F. (1989). Social Identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Cava, M.J.,Buelga, S., Herrero, J.,y Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la Escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23, 772-777.
- Díez, De castro, E.P., García del Junco, J., Martín Jiménez, F., y Períáñez Cristóbal, R. (2001). *Administración y Dirección*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gabriunas, P. (2010). La influencia del desempeño social corporativo en la satisfacción laboral de los empleados: una revisión teórica desde una perspectiva multinivel. *Estudios Gerenciales*, 26 (116).

- Henry, K.B., Arrow, H., y Carini, B. (1999). A tripartite model of group identification. Theory and Measurement. *Small Group Research*, 30(5), 558-581.
- Hinkle, S., Taylor, L.A., Fox-Cardamone, D.L., y Crook, K.L. (1989) Intragroup identification and intragroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, 28, 305-317.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1343). Chicago: Rand Mc Nally.
- Mañas, M., Salvador, C., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*. Oviedo.
- Maslow, A. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4).
- Mottaz, C.J. (1988). "Work satisfaction among hospital nurses". *Hospital and Health Services Administration*, 33, 57-74.
- Osca, A., Palací, F.J., Topa, G., Moriano, y J.A., Lisbona, A. (2012) Identificación de las organizaciones, actitudes y conductas en el trabajo. En *Psicología de las organizaciones* (pp. 163-205) Madrid: Sanz y Torres/UNED
- Robbins, S. P., y Coulter, M. (2000). *Administración*. México: Pearson Education
- Seashore, S. E., y Taber, T.D. (1975). Job satisfaction and their correlation. *American Behavioral Scientist*, 18, 333-386.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40.). Cambridge: Cambridge University Press.
- González, J.S., (2013). Hacienda volverá a congelar los sueldos a los empleados públicos en 2014 [elpaís.com] Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2013/09/26/actualidad/1380209728_443225.html el 26 de septiembre de 2013
- Van Knippenberg, D., y Van Schie, E.C. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147.

MOTIVACIÓN, OPTIMISMO Y AUTOCONCEPTO EN DEPORTISTAS

MOTIVATION, OPTIMISM AND SELF-CONCEPT IN SPORTS

Julia Martín González, M^a Patricia Navas Sánchez, Irene Notari Rodríguez, Almudena Olmedo Cortés y Cristina Pinilla Gómez. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen: Tres constructos psicológicos como son autoconcepto físico, optimismo y motivación podrían estar más relacionados en el ámbito del deporte de lo que parece a priori. El objeto de este estudio es analizar cómo se relacionan estas variables. Se espera que se revelen algunas correlaciones positivas entre los distintos constructos y su relación con ambos géneros. Para ver la relación entre las tres variables se contó con una muestra de 113 participantes (51 mujeres y 62 hombres), de edades comprendidas entre 18 y 60 años. Los resultados obtenidos mostraron la relación entre autoconcepto físico y optimismo, y optimismo y motivación sin diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo también se ha encontrado una relación negativa entre autoconcepto y motivación, contraria a lo que cabría esperar. Tres constructos psicológicos como son autoconcepto físico, optimismo y motivación podrían estar más relacionados en el ámbito del deporte de lo que parece a priori.

Palabras clave: optimismo, motivación, autoconcepto, psicología del deporte.

Abstract:

Three psychological constructs such as the physical self, optimism and motivation may be more related to the field of sport than it seems a priori. The purpose of this study is to analyze how these variables are related. It is expected that some positive correlations between constructs and their relationship with both genders are revealed. To see the relationship between the three variables had a sample of 113 participants (51 women and 62 men), aged between 18 and 60. The results showed the relationship between physical self and optimism, and optimism and motivation no difference between men and women. However it has also found a negative relationship between self-concept and motivation, contrary to what one would expect

Key words: optimism, motivation, self-concept, sports psychology.

Introducción

La psicología siempre se ha dedicado a la resolución de problemas, definición de patologías o trastornos con el objetivo de conseguir soluciones, por lo que diferentes cualidades y emociones del ser humano como alegría, creatividad, optimismo o humor han sido ignoradas por la psicología (De la vega, Ruiz, Batista, Ortín y Giesenow, 2012; De la Vega, Ruiz, Fuentes Batista y Ortín, 2012; Vera 2006).

El término “psicología positiva” ha sido desarrollado por Martin Seligman, investigador que ha dedicado gran parte de su carrera al estudio del trastorno mental, actualmente cambiando su orientación, elaborando y promoviendo una concepción más positiva de la especie humana. Defiende que la psicología positiva es una rama de reciente auge, una aparente respuesta que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (Vázquez, 2006). En los últimos años, ha recibido un claro aumento de publicaciones en revistas científicas y con grupos de investigación que llevan a cabo trabajos sobre diferentes conceptos relacionados con este paradigma. La conferencia que Seligman pronunció para iniciar su periodo como presidente de la Asociación Psicológica Americana (APA), supuso el momento a partir del cual comenzó el auge de dicha rama (García-Vega, 2010).

Entre los constructos más estudiados dentro de la psicología positiva, podemos destacar la influencia del optimismo en la vida del ser humano. Por otro lado caben señalar el estudio de las emociones positivas, los rasgos positivos y las organizaciones positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En general podemos afirmar que los optimistas son personas que tienen expectativas y percepciones positivas sobre su vida, mientras que los individuos pesimistas tienden a representar su vida de forma negativa. Tales expectativas se consideran además como disposiciones estables (rasgos) (García y Díaz, 2010).

En el contexto de la actividad física y el deporte, se han estudiado variables como el optimismo o relacionadas con ste (De la Vega, Ruiz, García y Del Valle, 2011), como es la fortaleza mental (De la Vega, Rivera y Ruiz, 2011).

Un estudio realizado por Seligman, Nolen-Hoeksema, Thornton y Thornton (1990), fue uno de los más importantes relacionados con este tema. En dicho estudio se expone a nadadores en situaciones de derrota, dándoles un feedback negativo sobre su tiempo realizado. Posteriormente, los nadadores repiten la prueba, apareciendo diferencias importantes entre los evaluados como optimistas y pesimistas en cuanto a los tiempos entre la primera y la segunda prueba. Las pautas explicativas actúan como moduladoras de sentimientos como la impotencia (Seligman, 2004). Las personas optimistas se recuperan con mayor rapidez de los contratiempos que las pesimistas y, a su vez, un nivel adecuado de práctica física activa lleva asociado mayores niveles de optimismo respecto a las personas inactivas o sedentarias (Kerr, Au y Lindner, 2005).

Otra variable importante en el ámbito deportivo es la motivación, esta se puede definir como el conjunto de variables sociales e individuales que determinan la elección, intensidad y persistencia en una tarea, así como el rendimiento (Balague, 1987). McClelland (1953) y Atkinson (1964) conceptualizaron la motivación como una disposición relativamente estable de la tendencia al éxito o logro, un rasgo individual determinado por experiencias de socialización temprana.

El término autoconcepto se define como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto así mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Purkey, 1970). Así mismo los términos autoconcepto y autoestima frecuentemente han sido utilizados como sinónimos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Y es cuando en relación a esta corriente de la psicología positiva surge la curiosidad de observar la relación entre el autoconcepto y el positivismo. Por otra parte, diversos estudios han mostrado cómo el optimismo guarda una estrecha relación con la autoestima y el autoconcepto, con una visión positiva sobre uno mismo y la propia capacidad. Estudios basados en las diferencias de género han mostrado que las mujeres poseen un peor autoconcepto físico que hombres (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006; Hayes, Crocker y Kowalsky, 1995; Klomsten, Marsh, y Skaalvik, 2005; Marsh et al. 1994; Ruiz de Azúa, 2007; Soriano et al., 2010).

El autoconcepto físico está claramente unido a la motivación. De hecho, la percepción de incompetencia y una baja percepción de autoconcepto físico podría conducir hacia una falta de motivación (Ryan y Deci, 2000). Además, se ha visto que aquí también tiene influencia la variable del sexo, ya que los chicos estaban más motivados intrínsecamente por la práctica de actividad físico-deportiva que las chicas (Amorose y Horn, 2000; Kim y Gill, 1997).

Con el objetivo de estudiar si en las diferentes organizaciones deportivas influyen optimismo, autoconcepto físico y motivación, intentamos comprobar la correlación entre estos constructos psicológicos con la expectativa de que dicha correlación sea positiva, así como ver si existen diferencias significativas entre géneros en las tres variables.

Método

Participantes

La muestra estaba formada por un total de 113 participantes, 62 fueron hombres y 51 mujeres. El rango de edad del total muestral está comprendido entre los 18 y 60 años; siendo la edad media de 29.65, años (DT= 11.91). Estos participantes son naturales de diferentes ciudades: Granada, Castellón, Málaga, Madrid, Ciudad Real, Murcia y A Coruña, y todos los participantes se seleccionaron dentro del ámbito deportivo y su participación ha sido voluntaria.

Instrumentos

Para la medición del optimismo se ha utilizado el Test de Orientación Vital (LOT-R), en su versión española de Otero-López, Luengo, Romero, Triñanes, Gómez y Castro (1998). El LOT-R evalúa las expectativas generalizadas del sujeto hacia resultados positivos o negativos sobre el futuro. Consta de 10 ítems, de los cuales 4 son de control, 3 muestran expectativas positivas y 3 expectativas negativas. El formato de respuesta ha sido tipo Likert, de distintas alternativas de 0 a 4 (siendo 0 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

La motivación se ha medido a través de la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD) de González-Cutre, Martínez Galindo, Alonso, Cervelló, Conte, y Moreno (2007), que evalúa la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto físico-deportivo. Consta de 23 ítems, agrupados en tres factores: autonomía (ocho ítems), competencia percibida (siete ítems) y relación con los demás (ocho ítems). Su formato de respuesta es una escala tipo Likert de distintas

alternativas de respuesta, de 1 a 5 (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

Respecto al autoconcepto físico se ha utilizado la escala de Autoconcepto físico (PSPP) en su adaptación española de Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, (1999). Este cuestionario consta de treinta ítems y se encuentra formado por cinco subescalas, cuatro de ellas miden dominios específicos: Percepción de competencia deportiva, Atractivo corporal, Fuerza física y Condición física, y una quinta subescala explora la percepción global de la Competencia física general. Su formato de respuesta es también tipo Likert, de 1 a 4 (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Para realizar de manera eficaz esta investigación, se contactó con diferentes instituciones deportivas con el fin de solicitar un permiso y poder disponer de la participación de sus usuarios.

Tras seleccionar la muestra de participantes deportistas mediante muestreo no probabilístico, en concreto el de accesibilidad y el de bola de nieve, se administró a cada uno de ellos tres cuestionarios: PSPP, EMMD y LOT-R, de manera anónima.

Se respondió a estos en diferentes gimnasios y clubs deportivos, sin exigir ningún máximo de tiempo para su resolución.

A la recogida de los cuestionarios, se les agradeció a los participantes su colaboración en nuestra investigación.

Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo mediante el paquete estadístico SPSS 20.0 (IBM SPSS).

En nuestra investigación contamos también con un diseño correlacional de las tres variables psicológicas objeto de estudio: motivación, autoconcepto y optimismo, llevado a cabo a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Por último mencionar que ha habido una serie de variables extrañas que no han sido controladas como la localización o la edad de los participantes.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir de los distintos análisis realizados.

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo en el cual se puede observar una media de puntuaciones de 2,97 y una desviación típica de 0,761 ($DT=0,76$) en la variable “Autoconcepto”, una media de puntuaciones de 3,47 y $DT=0,99$ en “Motivación” y una media de 2,41 y $DT=0,64$ en “Optimismo” (ver tabla 1)

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las variables psicológicas.⁽¹⁾

	N	M	DT.	Varianza
PSPP	113	2,97	,761	,579
EMMD	113	3,47	,995	,991
LOT-R	113	2,41	,640	,410

⁽¹⁾Escala de Autoconcepto físico (PSPP), Escala de Medidores Motivacionales en el Deporte (EMMD), Test de Orientación Vital (LOT-R)

En segundo lugar, se ha calculado la correlación de Pearson. Con esto se pretende analizar la existencia o no de correlación entre las diferentes variables de estudio.

Considerando la fiabilidad del 95%, se puede observar que habría una correlación significativa y negativa ($r=-0,77$, $p<0.05$) entre “Autoconcepto” y “Escala de Medidores Motivacionales en Deporte (EMMD)”, así como una correlación significativa y positiva entre “Escala de Medidores Motivacionales en el Deporte (EMMD)” y “Test de Orientación Vital (LOT-R)” ($r=0,211$, $p<0.05$). (Ver tabla 2).

Tabla 2. Correlación de Pearson de las variables de estudio.⁽²⁾

	PSPP	EMMD	LOT-R
PSPP	—	-,771**	,084
EMMD	-,771**	—	,211*
LOT-R	,084	,211*	—

⁽²⁾Escala de Autoconcepto físico (PSPP), Escala de Medidores Motivacionales en el Deporte (EMMD), Test de Orientación Vital (LOT-R). ** $p<0,01$ * $p<0,05$

A su vez, para comparar si existían diferencias significativas en las variables psicológicas en función del género, se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes, con un nivel de significación de $p<0.05$.

Las medias y desviaciones típicas de sexo en relación al autoconcepto físico, la motivación y el Optimismo obtenidas, se muestran en la siguiente tabla. (Ver Tabla 3). Los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas en función del género del participante.

Tabla 3. Media y desviación típica en autoconcepto físico, motivación y optimismo en función del género del participante

	Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT
Autoconcepto Físico	3.00	,803	2.93	,713
Motivación	3.51	,987	3.42	1,014
Optimismo	2.46	,671	2.35	,602

Las tres variables tienen un nivel crítico bilateral asociado, mayor que ($p>0,05$). Este valor informa sobre el grado de incompatibilidad existente entre la diferencia observada de las medias muestrales de los grupos. Así podemos aprobar la hipótesis

de igualdad de medias, y consecuentemente concluir que hay diferencias entre hombres y mujeres poco significativas en autoconcepto físico, motivación y optimismo.

Discusión

La psicología positiva es una rama de reciente auge que, busca comprender los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (Vázquez, 2006).

Entre los constructos más estudiados dentro de dicha rama, destaca el optimismo. Por lo que en el contexto de la actividad física y el deporte, se han llevado a cabo diversos estudios midiendo variables como el optimismo y relacionadas con este (De la Vega, Ruiz, García y Del Valle, 2011), la motivación (Balague, 1987) y autoconcepto (Purkey, 1970).

En la literatura científica en la cual nos hemos basado, se mostraban correlaciones positivas entre algunas de las variables “Autoconcepto”, “Motivación” y “Optimismo”. Esta fue la base para orientar nuestra investigación a estudiar una posible correlación entre estas variables en el ámbito deportivo.

Diversos estudios han mostrado cómo el optimismo guarda una estrecha relación con la autoestima y el autoconcepto, con una visión positiva sobre uno mismo y la propia capacidad. Tras realizar las pruebas necesarias en nuestra investigación, los resultados nos indicaron en primer lugar la existencia de una correlación positiva aunque no significativa entre “Optimismo” (medido a partir del test de Orientación Vital LOT-R) y “Autoconcepto” (medido a través de la escala de Autoconcepto físico PSPP), así como una correlación positiva significativa entre “Optimismo” y “Motivación” (medida a través de la Escala de Medidores Motivacionales en el Deporte EMMD).

Por otro lado, el autoconcepto físico está claramente unido a la motivación, ya que la percepción de incompetencia y una baja percepción de autoconcepto físico podría conducir hacia una falta de motivación (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, de manera contraria a lo esperado, observamos en nuestro estudio una correlación negativa entre “Autoconcepto” y “Motivación”

Estos primeros resultados no confirmarían nuestra primera hipótesis sobre que las tres variables correlacionarían entre sí ya que una de ellas muestra correlación negativa y por lo tanto inversamente proporcional.

En relación al sexo, la prueba T Student muestra resultados no significativos, por lo que podemos concluir que el sexo no influye significativamente en las variables.

Tras realizar la presente investigación, hemos podido observar que ésta contaba con varias limitaciones como son el hecho de administrar las escalas por diferentes vías (en persona o vía internet) ya que las características contextuales son diferentes, o la metodología utilizada, basada en la encuesta, la cual ha podido conllevar distintos sesgos como la deseabilidad social; o la existencia de ítems demasiado comprometedores, causante de posibles respuestas aquiescentes. Por otro lado, ha podido haber limitaciones en cuanto al sesgo de selección de la muestra, ya que la diversidad de ámbitos deportivos podría haber sido mayor. Así pues, podría haber respuestas aleatorizadas, ya que se administraron los tres cuestionarios a cada participante en un tiempo reducido, lo cual puede producir fatiga.

Para futuras investigaciones sobre este tema, sería conveniente corregir las diferentes limitaciones, así como hacer una comparación con un grupo de participantes “no deportistas”.

Además, se podría diferenciar entre deportes o formas de entrenamiento, ya que se pudo observar que determinadas preguntas se centraban en deportes con instructor, y por tanto los deportistas autosuficientes no podían rellenarlas de manera adecuada. Para finalizar, podría diferenciarse entre deportes individuales/colectivos, deportistas autosuficientes/ que entrenen en grupo, así como diferenciar entre clubes deportivos o gimnasios.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Oxford, England: Van Nostrand.
- Balague, G. (1987). Gender Differences in Achievement Motivation in Sport. Unpublished doctoral dissertation, U. Of Illinois at Chicago.
- De la Vega, R., Rivera, O., y Ruiz, R. (2011). Personalidad Resistente en Carreras de Fondo: comparativa entre ultra fondo y diez kilómetros. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 445-454.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Batista, F., Ortín, F. J., y Giesenow, C. (2012). Effects of feedback on self-efficacy expectations based on the athlete's optimistic profile. *Psychology*, 3(12A), 1208-1214.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Fuentealba, M. A., y Ortín, F. J. (2012). Aplicación de una prueba objetiva de evaluación de la influencia de los otros en el rendimiento en fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-90.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Rivera, O., y Del Valle, S. (2011). El estado de ánimo precompetitivo en un equipo de fútbol profesional: un estudio entre jugadores titulares y suplentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 107-117.
- García, A., y Díaz, F. (2010). Relación entre optimismo/pesimismo disposicional, rendimiento y edad en jugadores de fútbol de competición. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(1), 45-60
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J., y Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez-Pumariaga, S., y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). Cuestionario del Autoconcepto físico. *Manual*. Madrid: EOS
- Guillén, F., y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Hayes, S. D., Crocker, P. R., y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14
- Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155
- Kerr, J. H., Au, C. K., y Lindner, K. J. (2005). Original Research High School Student Inactivity in Sport and Exercise: Arousal Avoidance, Pessimism and Other Factors. *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 249-265.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(3), 270-305.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, F., Gómez, J. A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de Prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Aprenda optimismo*. Madrid: Debolsillo.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N., y Thornton, K. M. (1990). Explanatory
- Style as a Mechanism of Disappointing Athletic Performance. *Psychological Science*, 1, 143-146.
- Soriano, J.A., Navas, L., y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*

- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Villanueva Zegarra, V. (2004). Psicología positiva zona de flujo positivo, seguridad y compañía. *Liberabit. Revista de psicología*, 10, 89-95.

SATISFACCIÓN LABORAL, SATISFACCIÓN VITAL Y AUTOESTIMA EN UNA MUESTRA COMPARADA DE SUJETOS CON ESTUDIOS SUPERIORES Y NO SUPERIORES

JOB SATISFACTION, LIFE SATISFACTION AND SELF-ESTEEM IN A COMPARED SAMPLE OF SUBJECTS WITH NO HIGHER AND HIGHER EDUCATION

González Ruiz-Ruano, Verónica (veronicagrr@correo.ugr.es); Fresnedas Blanco, María Josefa (marijosefresnedas@correo.ugr.es); Carrillo Pareja, Ana María (amcarrillo@correo.ugr.es); Martín Rot, Aroa (aroamartin@correo.ugr.es) y García Pereira, Sergio (sergiogp@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen. En la siguiente investigación nos centramos en investigar cómo la satisfacción laboral, satisfacción vital y autoestima se ven afectadas por el nivel de estudios de una muestra de trabajadores españoles. Siguiendo numerosos estudios como los de Pichler y Wallace (2009), creemos que el nivel educativo superior correlacionará con las tres variables evaluadas. Nuestros datos confirman la hipótesis de que un nivel de estudios superior llevaría a las personas a un nivel de bienestar más elevado, pues encontramos que puntúan más alto tanto en satisfacción laboral como en satisfacción vital, no encontrándose diferencias significativas en cuanto a la autoestima.

Palabras clave: satisfacción laboral, satisfacción vital, autoestima.

Abstract. The aim of this research is to look into how affected are job satisfaction, life satisfaction and self-esteem by the studies level of a Spanish workers sample. Following numerous studies like Pichler y Wallace (2009), we think that higher education level will correlate with the three evaluated variables. Our data support the hypothesis that a higher level of studies would lead people to a raised level of well-being, because of we found that they score higher in both job satisfaction and life satisfaction, no significant differences in self-esteem came upon.

Key words: job satisfaction, life satisfaction, self-esteem.

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad como en la que actualmente vivimos, el trabajo se transforma en una herramienta de supervivencia y pueden existir diversos factores que afecten a los trabajadores y a sus condiciones de trabajo, lo que puede influir, entre otros, en la satisfacción con la vida, en la satisfacción con el empleo, así como en la autoestima.

Actualmente existe un interés creciente por aspectos relacionados con la calidad de vida de las personas, no sólo en el ámbito general, sino también en el contexto laboral, como puede ser el estudio de la satisfacción laboral (Gamero, 2004). Modelos recientes como el de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), defienden la necesidad de la

empresa de satisfacer las expectativas de sus empleados, en especial la satisfacción y la calidad de vida (Sánchez, 2008).

La satisfacción laboral puede entenderse como una reacción afectiva hacia el puesto de trabajo, que puede ser el resultado de la comparación, por parte la persona, de los resultados reales que obtiene, con aquellos que son deseados (Cranny et al., 1992). Se trata de una actitud global hacia el trabajo que puede tener causas multidimensionales (Kalleberg, 1977 y González et al., 2011), no estamos ante un concepto absoluto, sino que debe entenderse como un juicio relativo (Gamero, 2004).

Los factores que ayudan a establecer los niveles de satisfacción en el trabajo son numerosos; desde el tiempo de vacaciones anuales, hasta el reconocimiento por parte del superior, acceso a un ascenso, etc. Munchinsky (1983) afirmó que la satisfacción laboral está formada por dos tipos de factores. Por un lado, la satisfacción intrínseca, donde se recogen las experiencias de los individuos con su trabajo y las recompensas con valor interno (por ejemplo, factores de reconocimiento, responsabilidad, promoción). En el otro extremo, se sitúan los factores relacionados con la satisfacción extrínseca (el salario, las políticas de la compañía, los recursos, la supervisión, etc.) (en González et al., 2011).

De este modo se pasa de estudiar únicamente aspectos extrínsecos al individuo, para centrar la atención también en aspectos intrínsecos, en los que participan percepciones individuales, como por ejemplo, satisfacción vital y autoestima.

La autoestima es un concepto ampliamente estudiado en el contexto laboral, Ganster y Schaubroeck (1995) definen la autoestima laboral como “una actitud individual sobre la competencia, desempeño y valor profesional a lo largo de una dimensión positiva-negativa, constituye un factor importante en la explicación del desempeño, la satisfacción laboral y vital.”

Se ha demostrado que el nivel de autoestima es un fuerte predictor de nuestros logros o fracasos; puntuaciones altas favorecerán al desarrollo de habilidades y al nivel de seguridad personal (Mora, 2010). Estos factores, a su vez, se verán reflejados en la calidad del trabajo de los empleados; a mayor autoestima, mayor rendimiento y satisfacción, tanto con la vida, como con su puesto de trabajo. Una baja autoestima no solo repercutirá en la cantidad y la calidad del trabajo, sino que afectará a las relaciones sociales y laborales (jefe, clientes, proveedores, compañeros...).

Así mismo, se ha observado que el tipo de ocupación y el puesto de trabajo, pueden ser aspectos determinantes en la satisfacción que posteriormente informará un empleado. Siendo así, se han conseguido explicar muchas de las diferencias en satisfacción laboral, apelando a condiciones laborales objetivas, como por ejemplo, el tipo de ocupación (Pichler y Wallace, 2009). Algunas investigaciones parecen indicar que cuanto mayor sea la posición jerárquica, mayor nivel de satisfacción general se encontrará (López et al., 2010; Pichler y Wallace, 2009). Esta satisfacción se manifestará, a su vez, en variables de carácter intrínseco, como la participación en las decisiones, la autoestima y la satisfacción específica con la tarea.

Por otro lado, Campbell et al. (1976) demostraron que entre un 15% y un 50% de la varianza obtenida de la satisfacción con la vida podía explicarse mediante la satisfacción laboral. Wright (2006), reafirmó esta idea, señalando que posiblemente la satisfacción laboral sea el indicador más importante de la satisfacción con la vida.

Debemos tener en cuenta que nuestro bienestar emocional cumple funciones de carácter autorregulador, tanto a nivel emocional como conductual (Hervás y Vázquez, 2006). De este modo, se ha observado que la satisfacción con la vida correlaciona fuertemente con logros personales y con aspectos sociales, como el nivel educativo (Diener et al., 2009; Kahneman et al., 2006; Kahneman y Stone, 2010).

Actualmente, la situación de crisis, está haciendo que el trabajo se considere no sólo una necesidad, sino una condición cooperante con el estado de bienestar. Los estudios de evolución vital han puesto de manifiesto que la vida laboral constituye uno de los tres roles más característicos de la etapa adulta, junto con la vida en pareja y la maternidad (Atchley, 1975; Bromley, 1966; Havighurst, 1982; Havighurst, 1952; Levinson, 1977 y Neugarten y Hagestad, 1976). El rol laboral se convierte tanto en una exigencia, como en un síntoma de ajuste al sistema social, lo que le acabará favoreciendo un buen funcionamiento de los mecanismos de ajuste psicológico (Jahoda, 1981, 1987).

2. BASE EPISTEMOLÓGICA

2.1 Objetivo e hipótesis

Los objetivos de este estudio son dos. El primero es comprobar que el nivel de estudios, diferenciando entre superiores y no superiores, afecta a la satisfacción laboral, a la satisfacción vital y a la autoestima. El segundo objetivo, es averiguar si estas tres variables correlacionan entre sí de manera significativa.

De acuerdo con la proposición conjetural de Kerlinger y Lee (2001), las personas con un nivel de estudios superior presentará mayor satisfacción laboral, mayor satisfacción vital y mayor autoestima que las personas con un nivel de estudios no superior.

2.2 Método

· Muestra

En nuestro estudio hemos utilizado una muestra compuesta por 90 sujetos (43 hombres y 47 mujeres) con una media de edad de 37,37 (DT=10,55) separados en dos grupos, estudios superiores (43 sujetos) y estudios no superiores (47 sujetos). Para seleccionar a los sujetos se ha utilizado un muestreo casual o intencional, cuyos límites son: estar en edad laboral, ser mayor de edad (18-67 años) y estar trabajando actualmente.

· Material

Para evaluar las diferentes variables se elaboró un cuadernillo compuesto de los siguientes cuestionarios:

Cuestionario de satisfacción laboral S20/23 (Meliá y Peiró, 1998): Este cuestionario, con una consistencia interna de .96, está compuesto por 23 ítems que se responden en una escala de 1 a 7 desde totalmente insatisfecho hasta totalmente satisfecho. El cuestionario incluye 5 dimensiones.

Escala de autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1989): La escala está compuesta por 10 ítems, 5 formulados en positivo y 5 en negativo para controlar la aquiescencia. Estos ítems se contestan en una escala de 4 que va desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo. La consistencia interna de esta escala se encuentra entre .76 y .87 y su fiabilidad es de .8.

Escala de satisfacción vital (SWLS; Diener et al., 1985): Escala compuesta por cinco ítems que deben ser contestados en una escala tipo likert de 7 puntos que va desde fuertemente en desacuerdo a fuertemente de acuerdo. El coeficiente α de Cronbach oscila entre .85 y .89 para los diferentes ítems.

Datos demográficos que incluyen edad, sexo, trabajo, nivel de formación y formación mínima que se le exige en su trabajo.

· *Procedimiento*

Los cuadernillos fueron pasados a los sujetos de forma presencial en sus domicilios, habiendo sido avisados antes sobre qué iban a contestar. Se recogieron los datos de satisfacción vital, satisfacción laboral, autoestima y datos demográficos.

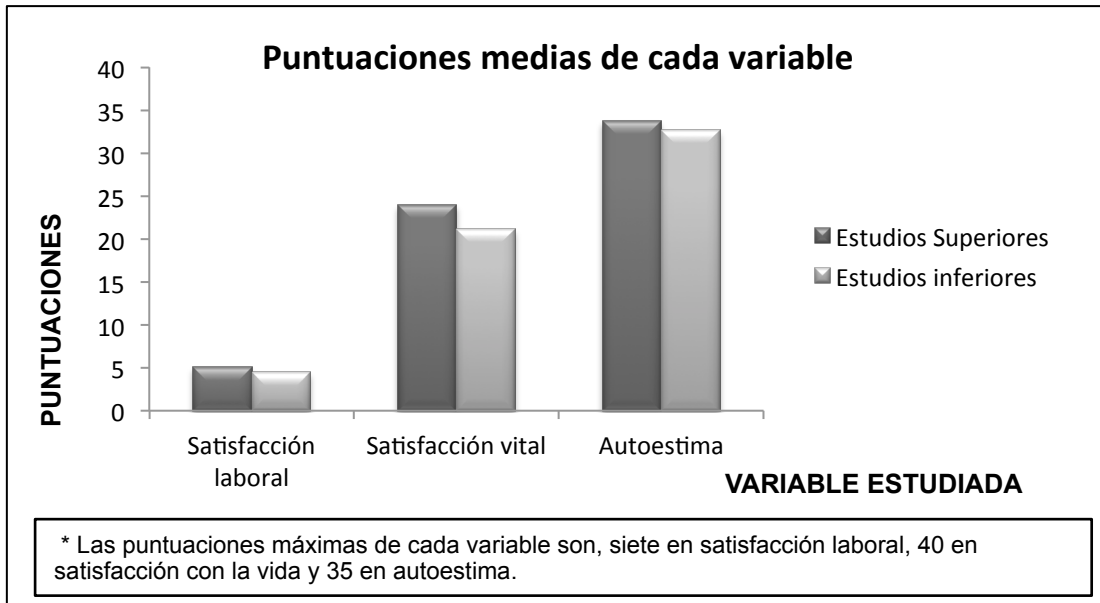
Hemos llevado a cabo un análisis estadístico realizando una comparación de muestras independientes de los grupos de estudios superiores e inferiores y una correlación de Pearson bivariada entre las 3 variables dependientes (satisfacción laboral, satisfacción vital y autoestima).

3. RESULTADOS

En un análisis de medias y desviación típica, se ha encontrado que los sujetos con estudios superiores puntúan más alto en las escalas de Satisfacción Laboral, con una media de 5,07 (DT=1,11), Satisfacción con la Vida con una media de 23,95 (DT=5,85) y Autoestima con una media de 33,69 (DT=4,39) versus a los sujetos con estudios no superiores, cuyas medias son 4,46 (DT=1,14), 21,14 (DT=6,22) y 32,61 (DT=4,04), respectivamente. Estos datos se observan en la Tabla 1.

Tabla 1 Puntuaciones medias en cada una de las escalas en función del nivel de estudios de los sujetos		
	Superiores	No Superiores
Satisfacción Laboral	5,079	4,46
Satisfacción con la Vida	23,95	21,14
Autoestima	33,69	32,31

Gráfica 1.



Para observar si hay diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos, en relación a estas tres dimensiones, se realizó una prueba t student para muestras independientes, encontrándose diferencias significativas en la satisfacción laboral informada por los sujetos entre los sujetos con estudios superiores y los sujetos con estudios no superiores ($t(88) = 2,58$; $p < 0,05$), y en satisfacción vital también se han encontrado diferencias significativas ($t(88) = 2,19$; $p < 0,05$). Por último, no se han encontrado diferencias significativas en autoestima entre ambos grupos, aunque la media de los sujetos con estudios superiores es mayor ($t(88) = 1,21$; $p > 0,05$). Véase Tabla 2.

Tabla 2 Comparación de medias con una prueba t de student para muestras independientes					
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Satisfacción Laboral	,076	,784	2,587	88	,011
Satisfacción Vida	,524	,471	2,197	88	,031
Autoestima	,341	,561	1,215	88	,227

Para finalizar, se ha llevado a cabo un análisis correlacional de Pearson para observar cómo las tres variables correlacionan entre sí. Se ha encontrado que la satisfacción laboral correlaciona con la satisfacción vital ($r(90) = 0,46$; $p < 0,01$) y con la autoestima ($r(90) = 0,49$; $p < 0,01$) y la satisfacción vital también correlaciona con la autoestima ($r(90) = 0,61$; $p < 0,01$). Las tres variables correlacionan positivamente, encontrándose que cuando aumente una, aumentarán las otras dos, y viceversa. Véase Tabla 3.

Tabla 3
Correlación de Pearson para las tres variables dependientes

		Satisfacción Laboral	Satisfacción vital	Autoestima
Satisfacción Laboral	Correlación de Pearson	1	,458(**)	,487(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	90	90	90
Satisfacción Vital	Correlación de Pearson	,458(**)	1	,610(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	90	90	90
Autoestima	Correlación de Pearson	,487(**)	,610(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos parecen estar en consonancia con nuestra hipótesis, de esta manera, los sujetos con estudios superiores presentan una mayor satisfacción laboral y vital que los sujetos con estudios no superiores. En el caso de la autoestima, pese a que no existen diferencias significativas, se puede observar que la media de puntuaciones en esta variable es mayor en aquellos sujetos con estudios superiores.

Según Diener et al. (2009), el nivel educativo puede funcionar como un buen predictor de la satisfacción vital, mostrando que a medida que se ocupan puestos más altos en la jerarquía de la organización, mayor va a ser el bienestar personal de la persona. Nuestros resultados son consistentes con esta teoría, mostrando que aquellos sujetos con estudios superiores, obtienen mayor puntuación en la escala de Satisfacción Vital. Así mismo, se ha observado que atendiendo al nivel educativo, las puntuaciones en nuestras variables siempre son más altas en personas con niveles educativos superiores. (En la Gráfica 1. se pueden observar las diferencias entre las medias de las tres variables).

Una posible explicación a nuestros resultados puede encontrarse en la interacción de las tres variables, explicación que, a su vez, sería consistente con los resultados hallados a partir de nuestra muestra de sujetos. Existe una correlación significativa y positiva entre satisfacción laboral, satisfacción con la vida y autoestima, es decir, que a medida que una aumenta, el resto aumentan también. Campbell et al. (1976), afirmó que la satisfacción laboral podía ser un fuerte indicador de la satisfacción vital, de modo que aquellas personas que se sienten bien en su trabajo y están orgullosas de lo que hacen, tenderán a mostrar actitudes más positivas hacia su vida.

Así mismo, las puntuaciones altas en autoestima favorecerán que los sujetos se muestren más satisfechos en general, tanto con su situación laboral como con su vida. Como ya predijo Mora (2010), cuanto mayor sea la autoestima, más capaces y seguras se sentirán las personas con respecto a todo lo que realicen, lo que les permitirá sentirse personas íntegras y competentes.

Otra posible explicación puede consistir en que las personas con niveles educativos superiores tienden a desempeñar puestos de trabajo en los que las situaciones laborales, el clima de la empresa, el salario, las oportunidades de promoción, las vacaciones, etc., son mejores y más deseables, mientras que aquellas personas que no han recibido dicha formación, suelen tener condiciones más precarias. Pichler y Wallace (2009) ya informaron de que muchas de las diferencias en la satisfacción laboral, y por ende, en la satisfacción vital, pueden ser explicadas por las condiciones de trabajo a las que las personas están expuestas.

En una situación como la actual, datos como los que aquí se recogen deberían ser tenidos en cuenta en todas las empresas del mercado, ya que tienen en sus manos mejorar, no sólo su actividad económica a través de la mejora del rendimiento de sus trabajadores, sino que pueden mejorar la calidad de vida de millones de personas que se encuentran ahora mismo en situación de empleo y favoreciendo que cada vez vivamos en un mundo con más y mejores condiciones para las personas.

En conclusión, los datos favorecen a las teorías que se proponen en la literatura especializada, las personas con niveles educativos altos van a mostrar mejores puntuaciones en las tres variables estudiadas (Diener et al., 2009; Kahneman et al., 2006; Kahneman y Stone, 2010). A su vez, todas y cada una de estas variables van a ejercer influencias recíprocas entre ellas, de manera que cuanto más aumente una, más lo harán las demás.

Por último, debemos dejar claro que este estudio tiene también sus limitaciones, pues existen diversos aspectos que han de tenerse en cuenta. Al no ser una muestra representativa, no pueden sacarse conclusiones generalizables a toda la población española. Además, el contexto en el que se les ha pasado puede estar funcionando como variable extraña no controlada, puesto que no ha sido administrado en una situación de laboratorio donde estas variables puedan quedar igualadas. Así mismo, tampoco se han controlado aquellas situaciones en las que los sujetos tenían un nivel de estudios superior, pero estaban desempeñando un puesto de trabajo que no necesitaba de dicha formación, lo que puede distorsionar los datos obtenidos. De esta forma, pueden ser necesarias nuevas líneas de investigación que sigan el hilo de nuestro trabajo, que además de controlar estas variables, traten de introducir otras nuevas, como por ejemplo diferencias de sexo, edad, motivación, burnout y, lo que consideramos más importante, que traten de diferenciar, no sólo entre estudios superiores y no superiores, sino entre los puesto de la jerarquía que cada persona ocupa.

5. REFERENCIAS

- Asenjo Fenoy, A. De Dios Chacón, M., y Banqueri López, M., (2012). Cualificación y satisfacción laboral: un estudio sobre los empleos para los que hemos sido formados previamente. *ReiDoCrea*, 1, 12-20.
- Atchley, R. (1975). The life course, age grading, and age-linked demands for decision making. En D. Natan y L. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology. Normative life crises*. Nueva York: Academic Press. pp.261-278.

- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M., (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- Blanch, J.M., Sahagún, M., Cantera, L., y Cervantes, G., (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157-170.
- Bória, S., Crespi, M., y Mascarilla, O., (2012). Variables determinantes de la satisfacción laboral en España. *Cuadernos de economía*, 35, 9-16.
- Bromley, D. (1966). *The Psychology of Human Aging*. Baltimore: Penguin.
- Campbell, A., Converse, P.E., y Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfaction*. Russell Sage Foundation, New York: Wiley.
- Chiang, M.M., Salazar, C.M., y Núñez, A. (2007). Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: hospital tipo 1. *Theoria*, 16 (2), 61-76.
- Cramer, D. (1995). Life and Job Satisfaction: A Two-Wave Panel Study. *The Journal of Psychology*, 129 (3), 261-267.
- Cranny, C.J., Smith, P.C., y Stone, E.F. (1992). *Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affects their performance*. Nueva York: Lexington Books, An Imprint of Macmillan.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Kahneman, D., Arora, R., Harter, J., y Tov, W. (2009). Income's differential influence on judgments of life versus affective well-being. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 233-245). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Estévez-Guerra, G.J., Núñez-González, E., Fariña-López, E., Marrero-Medina, C.D., y Hernández-Marrero, P. (2007). Determinantes de la satisfacción laboral en centros geriátricos. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 42(5), 285-292.
- Gamero Burón, C. (2004). Satisfacción laboral de los asalariados en España. Especial referencia a las diferencias por género. *Cuadernos de Economía*, 27, 109-146.
- Ganster, D.C. y Schaubroeck, J. (1995). The moderating effect of self-esteem on the work stress-employee health relationship. En R. Crandall y P. Perrewe (Eds.), *Occupational Stress: A Handbook* (2ª ed.) (pp. 167-177). Nueva York: Taylor & Francis.
- González Santa Cruz, F., Sánchez Cañizares, S.M., y López-Guzmán, T. (2011). Satisfacción laboral como factor crítico para la calidad: el caso del sector hostelero de la provincia de Córdoba-España. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20, 1047-1068.

- Hart, P., (1999). Predicting Employee Life Satisfaction: A Coherent Model of Personality, Work and Nonwork Experiences, and Domain Satisfactions. *Journal of applied psychology*, 84 (4), 564-584.
- Havighurst, R.J. (1982). The world of work. En B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education*. Nueva York: David McKay.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-32.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184-191.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis psico-sociológico*. Madrid: Morata.
- Jiménez, A., Jara, M.J., y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista semestral de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educacional*, 16(1), 125-134.
- Kalleberg, A.L. (1977). *Work values and job rewards: A theory of job satisfaction*. *American Sociological Review* 42 (1), 124-143.
- Kahneman, D., Krueger, A., Schkade, D., Schwarz, N., y Stone, A. (2006). Would you be happier if you were richer? *A focusing illusion*. *Science*, 312, 1908-1910.
- Kahneman, D., y Stone, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 107, 16489–16493.
- Kerlinger, F.N., y Lee, B. (2001). *Howard: Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill, 4ª ed.
- Levinson, D. (1977). Middle adulthood in modern society: A sociopsychological view. En D. Di Renzo (Ed.), *We the people: Social change and social character*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- López-Guzmán, T.J., Sánchez Cañizares, S.M., y Nascimento Jesús, M.M. (2010). La satisfacción laboral como valor intangible de los recursos humanos. Un estudio de caso en establecimientos hoteleros. *Teoría y Praxis*, 7, 35-53.
- McKay, M., y Fanning, P. (1987). *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Meliá, J.L., Peiró, J.M., (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74.
- Mora, C. (2010). *Autoestima y asertividad en el trabajador y gerencia venezolana*. Recuperado de <http://entorno-empresarial.com/articulo/4850/autoestima-y-asertividad-en-el-trabajador-y-gerencia-venezolana>.

- Neugarten, B., y Hagestad, G. (1976). Age and life course. En R. Binstork y E. Shanes (Eds.), *Handbook of aging and social sciences*. Nueva York: Van Nostrand.
- Pichler, F., Wallace, C. (2009). What are the Reasons for differences in job satisfaction across Europe? Individual, compositional, and institutional explanations. *European Sociological Review*, 25(5), 535-549.
- Polo, J. D., Fernández, M., y Ramírez, R. G. (2012). Diseño del trabajo y la satisfacción con la vida. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(59), 466-481.
- Sánchez, C. (2008). Motivación, satisfacción y vinculación. ¿Es gestionable la voluntad de las personas en el trabajo? *Acción Psicológica*, 5 (1), 9-28.
- Vázquez, C., Duque, A., y Hervás, G. (2012). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. Madrid.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*. 22 (2), 247-255.
- Wright, T. (2006). The emergence of job satisfaction in organizational behavior: A historical overview of the dawn of job attitude research. *Journal of Management History*, 12, 262-271.

SINDROME DE BURNOUT Y SATISFACCION LABORAL EN EL PERSONAL SANITARIO DE ESPAÑA Y ARGENTINA

BURNOUT SYNDROME AND JOB SATISFACTION IN SPANISH AND ARGENTINEAN HEALTH WORKERS

Hernández Gijón, M., Jiménez Ortega, A., Llergo Re, M., Mazzoni Catterino, L.A. y Perandrés Gómez, A.M. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Inmaculada Valor Segura. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

RESUMEN

Se realizó un estudio transversal sobre Burnout y satisfacción laboral a 107 profesionales del ámbito sanitario hispanohablantes de España y Argentina. Médicos, enfermeros y auxiliares respondieron al cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory) y al Inventario de Satisfacción Laboral (ISL *66). Los objetivos del estudio fueron, por una parte, investigar la prevalencia de Burnout en España y Argentina, así como también, comprobar si existe relación entre el Burnout y la Satisfacción Laboral. Se halló una mayor prevalencia de Burnout en el personal sanitario español frente al argentino, y no se encontró correlación entre Burnout y satisfacción laboral en el personal sanitario de ambos países. Una posible explicación de estos resultados se encuentra en la coyuntura macroeconómica de los países en los últimos años.

Palabras clave: Burnout, Satisfacción laboral, Sanitario.

ABSTRACT

A cross-sectional study of burnout and job satisfaction for 107 health professionals of the speaking area of Spain and Argentina was conducted. Doctors, nurses and auxiliary answered two questionnaires: the MBI (Maslach Burnout Inventory) and job satisfaction inventory (ISL * 66). The aims of the study were to investigate the prevalence of Burnout in Spain and Argentina and to study if there is a relation between Burnout and Job Satisfaction. It was found more prevalence of Burnout in Spanish health professionals than in Argentinean and it was not found any correlation between Burnout and Job Satisfaction in both countries. A possible explanation of these results could be found in the macroeconomic conjuncture of both countries.

Key Words: Burnout, Job satisfaction, Health professional.

INTRODUCCIÓN

El término Burnout acuñado por Fredeunberger en 1.974, adquiere relevancia con los estudios llevados a cabo por Maslach y Jacksons, quienes en su modelo multidimensional definieron dicho síndrome como una respuesta inadecuada al estrés emocional crónico, constituido por tres dimensiones; el cansancio emocional, (CE); la despersonalización (DP) y la incompetencia personal (FRP).

En lo que a su clasificación se refiere, el Burnout, entendido como fatiga, se ubica en la categoría de "fatiga emocional", causada por un agravado estrés y caracterizada por una disminución o embotamiento de las respuestas emocionales (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996). Schwartzmann (2004), por su parte, define el Burnout como una

"enfermedad profesional". En el contexto de las organizaciones sanitarias son estresores especialmente relevantes para el desarrollo del síndrome, las relaciones sociales de los profesionales de la salud con los pacientes y sus familiares. Algunos autores determinan que se trata de un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por la relación profesional-cliente, así como por la relación profesional-organización. De esta forma, señalan que dicha respuesta aparece cuando fallan las estrategias funcionales de afrontamiento que suelen emplear los profesionales de la salud, lo que supone una sensación de fracaso profesional y en las relaciones interpersonales con los pacientes (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998).

Según la O.M.S., los trabajadores son el recurso más importante que posee un sistema de salud. Dentro de los riesgos laborales de carácter psicosocial, el Burnout ocupa un lugar importante, pues constituye una de las principales causas de deterioro de las condiciones de trabajo, así como una fuente de accidentabilidad y absentismo. Diversos autores documentan que este síndrome afecta más a profesiones que requieren un contacto directo con personas, entrega e implicación (enfermeros, médicos, trabajadores sociales, profesores, policías). Por consiguiente, la categoría profesional se relaciona con la incidencia del síndrome, detectándose una serie de áreas de trabajo con mayor prevalencia que son, los servicios de urgencia, la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) y el área de oncología. Prosiguiendo con los aspectos epidemiológicos descritos en la literatura, parece no existir acuerdo unánime entre los distintos autores, si bien existe cierta concomitancia para algunas variables. La edad no parece influir. Según la variable sexo, serían las mujeres sanitarias las más afectadas, se sospecha que por la doble carga de trabajo familiar y profesional.

Otros factores más discutidos son la antigüedad profesional, el salario, estado civil, la sobrecarga laboral, la existencia o no de hijos, los cambios de turnos y los horarios laborales.

Álvarez y Fernández (1991) reconocen asociados al Burnout síntomas psicosomáticos, como fatiga crónica, cefaleas, úlcera gástrica y pérdida de peso. También se manifiestan alteraciones conductuales, como ausentismo laboral, consumo de alcohol y drogas, comportamientos de alto riesgo y conflictos. Además de esto, se denota la aparición de alteraciones emocionales tales como distanciamiento social, irritabilidad, depresión, dificultades de concentración, e incluso ideación suicida. Para terminar, señalan que se pueden presentar negación de las emociones y otros mecanismos de defensa.

Asimismo, no hemos de olvidar que el síndrome de Burnout provoca insatisfacción en el área laboral. Se considera la satisfacción laboral como una actitud, pues hace alusión a conductas y opiniones del operario hacia sus tareas. Se ha definido, por tanto, como "actitudes laborales positivas", las cuales sugieren "sentimientos de satisfacción cuando se piensa o habla del propio puesto de trabajo, aunque diversos aspectos del trabajo pueden resultar en tipos diferentes de sentimientos" (Hulin, 1991). Existen dos formas de acercarse al estudio de la satisfacción laboral, aquella en la que se prioriza el aspecto afectivo de la actitud (Bravo, Peiró y Rodríguez, 1996; Fiske y Taylor, 1991,), y la que traspasa la barrera de los sentimientos, considerándola como una actitud generalizada, de tal forma que se contemplan los tres factores que constituyen una actitud (Bravo et al., 1996). Es importante resaltar que, en atención sanitaria, la satisfacción laboral se iguala en importancia a la preparación científico-técnica del profesional o a la disposición de una determinada tecnología. El grado de calidad y de eficacia de los servicios prestados en un sistema sanitario está en relación directa con el nivel de satisfacción de los profesionales que en él trabajan. Por todo ello, la satisfacción laboral puede estar relacionada con los niveles del síndrome de Burnout (Cherniss, 1980, Burke y Greenglass, 1989; Jiménez, 2004). Otros

estudios también plantean una relación estrecha entre satisfacción laboral y Burnout (Jiménez, 2004; Gil, Alcover, Peiró, 2005; Grau et al., 2005; Molina, García y Alonso, 2003); en todos ellos se demuestra un alto nivel de significación estadística en la correlación negativa entre ambos factores, es decir, a mayor puntaje de los componentes del síndrome de Burnout, menor es la satisfacción laboral.

De igual forma, algunos investigadores consideran los aspectos sociales, económicos y culturales relevantes en lo que a la génesis y repercusiones del síndrome respecta, por lo se recomienda el estudio del Burnout en diferentes poblaciones. Así, se ha podido observar que la sociedad occidental, generadora de competitividad y materialismo, se ve influenciada por factores que la predisponen a experimentar Burnout (Mingote Adam, 1977). Otros consideran que su afección no sólo repercute a sociedades del bienestar y que se trata de un problema transnacional y transcultural (Gil-Monte, 2008). Grau et al., (2009) encontraron un claro predominio del síndrome de "quemarse por el trabajo" en España y Argentina frente a otros países de habla hispana.

Con todo lo dicho, teniendo en cuenta la bibliografía previa y el interés que suscita el estudio transnacional, proponemos como objetivo principal de nuestra investigación estudiar la prevalencia del síndrome de Burnout en España y Argentina, así como su relación con la insatisfacción laboral, la cual parece ser provocada, entre otros factores, por dicho síndrome. Las hipótesis en cuestión serán, primeramente, una mayor prevalencia del síndrome en España respecto a Argentina; por otra parte, la segunda hipótesis será que cuanto más nivel de Burnout se presente, mayor será la insatisfacción laboral.

MÉTODO

Diseño

Burnout, en sus 3 dimensiones (CE, DP Y RP), Nivel de Satisfacción Laboral en sus cuatro dimensiones (EP, DCA, COM, SAL) y País de Nacimiento (España/Argentina).

Participantes

La muestra de estudio estaba compuesta de 107 participantes profesionales del sector sanitario hispanohablantes, residentes en España y Argentina, en una proporción de 68 españoles y 39 argentinos. El muestreo fue por conveniencia.

La muestra perteneciente a España se obtuvo de los siguientes centros: centro de salud de la Chana, centro de urgencias de Motril, hospital Ruíz de Alda, hospital Virgen de las Nieves, hospital San Cecilio, todos ellos de la provincia de Granada y hospital Reina Sofía de Córdoba Capital.

Mientras que la muestra argentina se obtuvo de estos otros centros: Sanatorio del Norte SRL, Hospital Escuela General San Martín, Hospital J.R Vidal, Hospital Pediátrico Juan Pablo II, todos ellos de Corrientes Capital.

Material

MBI (Maslach Burnout Inventory)

Para medir el grado de Burnout en los participantes se utilizó el MBI (Maslach y Jackson, 1986). Este instrumento consta de 22 ítems con 7 opciones de respuesta según la frecuencia con la que se experimentan ciertas sensaciones en el trabajo, puntuando de 0 a 6 para cada uno de los ítems. El cuestionario tiene en cuenta tres dimensiones de dicho constructo: Cansancio Emocional (CE), evaluado con 9 ítems, que considera la disminución de la capacidad emocional a causa de estar agotado en el trabajo; Despersonalización (DP), evaluada mediante 5 ítems, describe una

deshumanización en el trato a los pacientes; y Realización Personal (RP) evaluada con 8 ítems, que se relaciona con el éxito laboral autopercebido y, en contraposición con los dos anteriores, valores bajos en este índice son indicativos de padecimiento de Burnout.

INVENTARIO DE SATISFACCIÓN LABORAL (ISL *66).

Para medir la satisfacción laboral se hizo uso del ISL (Galicia y Hernández, 2000). Este inventario consta de 66 ítems con 5 opciones de respuesta según el grado de acuerdo con la situación personal laboral de cada participante. Explora cómo se siente cada participante en relación con su trabajo, valorando las condiciones laborales de relación con compañeros y jefes, el cumplimiento de objetivos personales, la estabilidad y el agotamiento laboral.

Ambos instrumentos se presentaron en versión online, y se cumplimentaron en ordenadores facilitados por los experimentadores.

RESULTADOS

Se analizaron los resultados con el programa estadístico SPSS. En la tabla 1 se han descrito los estadísticos de Burnout y Satisfacción Laboral de la muestra dividida por países.

Tabla 1. Media (M) y Desviación Típica (DT) de las variables de Burnout y Satisfacción Laboral (n=68 España y n=39 Argentina).

<i>Cansancio emocional</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	31,68	7,41
Argentina	7,00	3,62
<i>Despersonalización</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	14,85	4,56
Argentina	,53	,97
<i>Realización personal</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	19,86	7,38
Argentina	45,87	2,55
<i>Evaluación institucional del personal</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	53,31	11,74
Argentina	71,54	4,36
<i>Desarrollo, capacitación y actualización del personal</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	84,69	14,58
Argentina	108,62	9,93
<i>Comunicación</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	60,00	13,10
Argentina	81,08	5,24
<i>Salud y condiciones laborales</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	11,62	3,14
Argentina	12,51	2,41

En la tabla 2 se analizó la Satisfacción laboral; examinada con sus respectivas dimensiones (EP, DCA, COM, SAL) en correlación con las dimensiones del Burnout (CE, DP, RP) y dividido por países. Sólo se encontró correlación significativa en la dimensión de Salud y Condiciones Laborales (SAL) con Realización personal (RP) en el personal Español. En el resto de dimensiones, no se encontraron correlaciones significativas en ninguno de los dos países.

Tabla 2. Correlación de Satisfacción Laboral y Burnout (España y Argentina). Correspondiente a Hipótesis 2.

	CE		DP		RP		EP		DCA		COM		SAL	
	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
CE	-	-												
DP	,58(**)	,50(**)	-	-										
RP	-,313(**)	-,514(**)	-,249(*)	0,02	-	-								
EP	-0,04	0,02	0,14	0,01	-0,13	-0,08	-	-						
DCA	-0,11	0,02	0,05	0,10	-0,08	0,16	,844(**)	,849(**)	-	-				
COM	-0,05	-0,06	0,11	0,05	-0,17	0,14	,850(**)	,833(**)	,906(**)	,851(**)	-	-		
SAL	0,04	0,00	-0,12	0,26	,331(**)	0,30	-,49(**)	0,22	-,50(**)	,440(**)	-,54(**)	0,29	-	-

CE: Cansancio Emocional, DP: Despersonalización, RP: Realización Personal.
 EP: Evaluación del personal, DCA: Desarrollo, Capacitación y actualización del personal. C: comunicación. SAL: Salud y condiciones laborales.
 E: España, A: Argentina.

DISCUSIÓN

A través de los datos observados comprobamos que se cumple la primera hipótesis del estudio, encontrándose un mayor nivel de Burnout en el personal sanitario español frente al argentino. Respecto a las dimensiones correspondientes al síndrome, se encontró una puntuación significativamente más alta en la población sanitaria española de las dimensiones de Cansancio Emocional y Despersonalización, en comparación con la argentina. No obstante, en la dimensión de Realización Personal, hallamos una puntuación significativamente más alta en la población sanitaria argentina.

En lo que a la segunda hipótesis se refiere, no se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones correspondientes al Burnout y las de Satisfacción Laboral en ninguno de los dos países, exceptuando, eso sí, la dimensión de Realización Personal con la de Salud y Condiciones laborales, la cual resultó significativa en la población sanitaria española.

Una posible explicación de las discrepancias en el nivel de Burnout encontradas en ambos países residiría en la realidad socio-económica de cada uno. En países con un grado de bienestar inferior, las condiciones laborales/personales más duras y difíciles, son apreciadas como menos estresantes (Argentina). Quizás esto sea debido a que los individuos de estas poblaciones suelen tener menos expectativas y ser más conformistas, atribuyendo el agotamiento laboral al contexto macroeconómico, más que a las condiciones laborales, al contrario que en aquellos donde existe un mayor bienestar y concienciación de los derechos de los trabajadores (España). Dado que nuestro estudio, por su diseño, no consideró las características de las diferencias encontradas, serían necesarias futuras investigaciones a nivel social y antropológico para su constatación.

En un metanálisis realizado por Atance (1997), en el que fueron comparados veinte estudios en España sobre personal sanitario y Burnout se observa que las medias de nuestro estudio no están dentro de las oscilaciones publicadas (de 18,6 a 29 para CE, de 6,4 a 10,8 para DP y de 28 a 40,6 para RP); siendo en nuestro estudio: CE: 31, 6; DP: 14,85; RP: 19, 86. Estas diferencias se encuentran en la línea de la explicación anterior: la crisis actual de España, la cual se ha agravado en los últimos cinco años, ha provocado un empeoramiento de las condiciones laborales, lo que ha repercutido en un aumento de Burnout por parte del personal sanitario español.

Una limitación de nuestro estudio corresponde a que actualmente no se dispone de un criterio consensuado para considerar que un caso se corresponde al padecimiento de Burnout. El recoger y analizar los datos con la misma metodología, permitiría realizar comparaciones con otros grupos sanitarios de otros estudios con mayor fiabilidad que realizarlo con diferentes diseños. Así mismo, es importante destacar la posible existencia de un sesgo de selección, ya que parte del estudio dependía del interés del participante.

Con todo lo dicho y, siguiendo la perspectiva de Maslach y Leither (1997), nos parece interesante introducir una nueva perspectiva en estudios futuros conocida como "engagement". Parece constituir un constructo opuesto al Burnout, y saca a relucir algunas cuestiones hasta ahora desconocidas de dicho síndrome. De esta forma, ya que es bien conocido el Burnout, sería relevante, además, explorar aspectos positivos que resulten útiles a la hora de contrarrestar su incidencia, fomentando no sólo aspectos negativos y nocivos del empleo, sino también recursos positivos del mismo con los que se pueda trabajar directa e indirectamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, R., Villanueva, R., Ortega, P., Astasio, P., Calle, M.E. y Domínguez, V. (2004). Síndrome de Burnout en personal de enfermería de un hospital de Madrid. *Revista Española de Salud Pública*, 78 (4), 505-516.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Masson.
- Atance, J.C. (1997). Aspectos epidemiológicos del Síndrome de Burnout en personal sanitario. *Revista Española de Salud Pública*, 71 (3), 293-303.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching. An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 261–273.
- Bustanza, A., López-Herce, J., Carrillo, A., Vigil, M.D., De Lucas, N. y Panadero, E. (2000). Situación de Burnout de los pediatras intensivistas españoles. *Anales Españoles de Pediatría*, 52 (5), 418-423.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger Publisher.
- Flórez-Lozano, J.A. (1994) *Síndrome de estar “quemado”*. Barcelona: Edikamed.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal Social of Issues*, 30, 159-165.
- Gil, F., Alcover, J.M. y Peiró, J.M. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts: Recent research and applications in Spain and Portugal. Bradford, RU. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (4), 193-218.
- Gil-Monte, P.R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R., Peiró, J.M. & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4 (1), 165-179.
- González, P., Peiró, J.M. y Bravo, M.J. (1996). Calidad de vida laboral. En J.M. Peiró y F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del trabajo*. Vol. II. *Aspectos psicosociales del trabajo* (pp. 161–186). Madrid: Síntesis.
- Grau, A., Flichtentrei, D., Suñer, R., Prats, M. y Braga, F. (2009). Influencia de factores personales, profesionales y transnacionales en el Síndrome de Burnout en personal sanitario hispanoamericano y español (2007). *Revista Española de Salud Pública*, 83 (2), 215-230.
- Grau, A., Suñer, R., García, M.M. (2005). Desgaste profesional en el personal sanitario y su relación con los factores personales y ambientales. *Gaceta Sanitaria*, 19 (6), 463-470.

- House J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hulin, C.L. (1991). Adaptation, persistence, and commitment in organizations. En M.D. Dunnette & I.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 445-506). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Jiménez, J. P. (2004). Bienestar y satisfacción de los médicos con el ejercicio de su profesión en un sistema de salud en proceso de reforma. *Revista médica de Chile*, 132 (5), 635-636.
- Lomeña, J.A., Campaña, J.M., Nuevo, G., Rosas, D., Berrocal, A. y García, F. (2004). Burnout y satisfacción laboral en Atención Primaria. *Medicina de Familia (And)*, 5 (3), 147-155.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Mingote, J.C. (1997). Síndrome «burnout», síndrome de desgaste profesional. *Monografías de Psiquiatría*, 5, 1-44.
- Molina, A., García, M.A. y Alonso M. (2003). En relación con el burnout. *Medifam*, 13, (4), 89-90.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del Burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- Moreno, B., Oliver, C., Pastor, J.C. y Aragoneses, A. (1990). El Burnout, una forma específica de estrés laboral. En V.E. Carballo y G. Buéla-Casal (Eds.), *Manual de psicología clínica*. Madrid: Siglo XXI.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Mediator.
- Organización Mundial de la Salud (2000). *The World Health Report 2000. Health systems: Improving performance*. Extraído el 1 de enero de 2014, de <http://www.who.int/whr/2000/en/>.
- Ramos, J., Peiró, J.M. y Ripoll, P. (1996). Condiciones de trabajo y clima laboral. En J.M. Peiró, y F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del trabajo. Vol. I: La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, A. y Dei, H.D. (2002). *Psicosociología de las organizaciones*. Buenos Aires: Docencia.
- Román, J. (2003). Estrés y Burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29 (2), 103-10.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiro, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.

Thomaé, M.N., Ayala, E.A., Sphan, M.S., y Stortti, M.A. (2006). Etiología y prevención del síndrome de burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 153, 18-21.

THE LOMCE WILL EVICT THE CLASSES

LA LOMCE DESAHUCIARÁ LAS CLASES

María Barrios Carles and Miriam Godoy Millán. University of Granada

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

ABSTRACT

This article develops an analysis of the scholarly failure that will bring the new Education Law, called LOMCE. It will focus on the underlying outcomes of the proposals that it makes. It will also try to explain from the social perspective the consequences that this new law will have on students, not only paying attention to the academic field. A historical review can make us realise how we got to the current situation and make us anticipate the success or failure of this law.

KEY WORDS

School segregation, Academic failure, Evaluation, Quality.

RESUMEN

Este artículo desarrolla un análisis del fracaso escolar que desencadenará la nueva Ley de Educación, llamada LOMCE. Se centrará en los resultados subyacentes de las propuestas que hace. También intenta explicar desde una perspectiva social las consecuencias que esta nueva ley tendrá en los alumnos, no solo prestando atención al campo académico. Una revisión histórica puede hacer darnos cuenta de cómo hemos llegado a la situación actual y que nos anticipemos a predecir el éxito o fracaso de esta ley.

PALABRAS CLAVE

Segregación escolar, Fracaso escolar, Evaluación, Calidad.

The future LOMCE will be a reactionary law which will deepen scholarly failure. Why do we make this strong accusation?

The majority of the modifications in LOMCE do not take into account one of the most important aspects for quality education: comprehensiveness. According to Díez Gutiérrez (2013), “comprehensiveness concerns an education in which students receive a strong core of common contents and the same basic experiences of learning as long as possible, or at least, during Mandatory Secondary Education, in the same institutions and in common and shared classrooms. This avoids the segregation of students in different ways of teaching which can be irreversible. With comprehensive education, aspirations of equal opportunities are condensed”, which means that the

main goal is that all students receive a more equitable education based on the right to diversity in the same school and “that we learn from early ages not to leave anybody behind”.

According to Gimeno and Rodríguez (2013: 34) and Díez Gutiérrez (2013), the majority of countries who obtain better results in the PISA evaluation, are also those who extend this common teaching for 9 or 10 years. This means that countries in which comprehensiveness reaches until 16 years old obtain better results than those who segregate them at early ages. The segregation of students with worse results is translated in a teaching of lower quality. In addition, basic subjects for the integral training of people are removed, making a distinction between students one year before, as LOMCE establishes. This recalls us to the Educational System previous to the LGE of 1970.

As mentioned before, this law advances the age in which students must choose between a professional way and an academic way. The academic way will be the 4 fourth grade of ESO and the professional way will be Basic Vocational Training.

This segregation in a time in which students are not mature enough to make the best choice, will cause the students with families with lower salaries to choose the professional way and, as a consequence, see themselves as less qualified than the rest. Moreover, as the collective “Soy Pública” (2013: 3) states, “the difference between 4 fourth grade of ESO and Basic Vocational Training will be some subjects in the same school, which can be proved in the text of the LOMCE, which is called into question the formative purpose of BVT”.

As affirmed Gimeno and Rodríguez (2013: 9) “it is intended to convert Vocational Training in a dead way, repeating, this way, the error of the LOGSE, and there are mechanisms that threaten with moving forward the segregation to the second grade”, which can worsen the situation even more. “In addition, there is evidence that Basic Vocational Training will have less vacancy each time and will probably be for a fee”.

Summing up, when students finish Mandatory Secondary Education, they are already labelled depending on the way they have chosen, what constitutes a discrimination. If they have studied 4 fourth grade of ESO they will obtain a title of more status (School Graduate) than those who have studied Basic Vocational Training, who do not obtain it. Besides, those students who study the academic way do not have to pass special tests to access Higher Secondary Education, as opposed to those students who study the professional way (this can be seen in the Art. 20.2 of LOMCE). “This is a sign that in Mandatory Education the knowledge applied is less valued”. (Gimeno and Rodríguez, 2013: 62).

A new measure that LOMCE establishes is the introduction of exams at the end of some stages or *reválidas*. There will be one *reválida* at the end of Primary Education (it will not have eliminatory character), and two more, one at the end of Mandatory Secondary Education to obtain the School Graduate and another at the end of Higher Secondary Education, which replaces the current University Entrance Exam. According to Bolívar (2013: 12), these last two *reválidas* will have eliminatory character in order to

“discriminate good students from bad students, to segregate ones from others, against what comprehensive education intended. And this is the way to understand that the Minister affirmed that “the University Entrance Exam does not work because 94% of students pass it”, that is why it must be abolished and establish, in its place, another proof of *reválida* of Higher Secondary Education.

“Quality must be always for some students, not for all.” That is why the Minister Wert must think about the improvement of the forms of evaluation in education. According to Gimeno and Rodríguez (2013: 10), by contrast, “the evaluation must have a clear formative purpose, of knowledge and support to the processes of learning and personal development. An exclusive evaluation, which penalises and controls based on frequent and standardised testing, is opposite to its educative sense and to human diversity, generating school-leaving and exclusion.” There is not a perfect pattern of evaluation, but we are sure about some aspects of it, like evaluation should not only be based on final results, but on the continuous process and development of each child, attending to his/her characteristics and situations. Therefore, we are against *reválidas*, which only focus on the result of an exam. They have no other purpose than establishing obstacles for students which may have had a bad result in the exam but their progress is positive, leading to school failure.

Furthermore, according to Gimeno and Rodríguez (2013: 41-42), the results of these tests are published and this causes competitiveness among schools and, as a consequence, social segregation. The election of the schools made by parents will be mediated through the rankings established by external evaluations (all parents will want their children to go the school with the best results) and the possibilities of specialization will mean a competition among schools and the creation of schools of different categories, when there should be cooperation among them. Students with a lower economic status will receive a worse quality of education due to a lack of resources. In addition, there will be competition not only among schools, but also among students within the same school. Thereby, the school will favour a survival atmosphere which will not promote a good teaching and learning process.

Regarding the methodology and the curriculum, in agreement with Gimeno and Rodríguez (2013: 30), the LOMCE returns to the traditional, more centralized pedagogy, with external evaluations that determine what to teach and an increase in the percentage of imposed contents. Good practices and innovative experiences of other countries which mean pedagogic autonomy and flexibilization of the curriculum are useless according to the political interests of the right wing party. Another aspect which affects this restricted view of the curriculum is that the Religion subject becomes more important and evaluable again. It is included inside the compulsory subjects in every grade of Primary Education. Parents can choose between Religion or Cultural and Social Values for their children. The increase of the subject of Religion can be due to the indoctrination that all governments want. They pretend to create a set of values and attitudes to implement among students according to political ideals. Besides, the contents of the subject Cultural and Social Values (alternative to Religion) will be treated from a subjective point of view established by the right wing party. In fact, the difference between these two subjects is not very remarkable, what makes students choose the subject of Religion because they generally will obtain better marks.

CONCLUSIONS

Why will LOMCE be a reactionary law?

Its main characteristics are segregation at an early age; increase of selection exams; organization of the ways in Mandatory Secondary Education with an important reduction of resources, which worsen the quality of education; a restricted methodology; pathways marked by the social condition of students; creation of Basic Vocational Training (another pathway) which will be the exit of a lot of students. In addition, LOMCE converts the right to education in a benefit, which one can have or not. A reduced group of students will be the only privilege to success academically, while the others will be condemned to scholarly failure. In the end, the LOMCE, has achieved its manipulative purpose: the ideological control of future citizens (Gimeno and Rodríguez, 2013).

REFERENCES

- Asociación "Soy Pública" (2013). Anteproyecto de la LOMCE analizado.
- Bernal Agudo, J.L. y Lorenzo Lacruz, J.(2013). Privatization of public education. A trend in Spain. A way towards inequality. *Revista Profesorado*, 16, 103-131.
- Bolívar A. y Uruñuela P. (2013). La LOMCE, la reforma que viene. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 7, 9-30.
- Bolívar, A. (2012). Hastiados de reformas educativas. *Revista Escuela*.
- Bolívar, A. (2013). Volver a políticas educativas fracasadas. *Revista Escuela*, 277, 37.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Artículo de actualidad*, 1, 7-11.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). Documento sobre la LOMCE: Diez preguntas para el ministro Wert.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). *Entrevista a Enrique Javier Díez Gutiérrez sobre la LOMCE de la Wertgüenza (IV)*. Obtenido el 9/05/2013 de: <http://lomceno.wordpress.com/2013/04/05/entrevista-a-enrique-javier-diez-gutierrez-sobre-la-lomce-de-la-wertguenza-iv/>
- Gimeno & Rodríguez, J. and others (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla: Ediciones Morata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE nº 295, 10-12-2013).

HIDDEN INEQUALITY IN LOMCE

Verónica Arjona Castilla and María López Muñoz. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

ABSTRACT

The Organic Law for the Improvement of the Educational Quality (LOMCE) supposes a step back in the development of education. The huge number of critics about this reform gives us a guideline to comment and value some weaknesses of this law. Through the explanation of two main topics: gender segregation and privatization of schools, one can see the negative effect that LOMCE hides: inequality.

KEYWORDS: Educational policy; educational reform; free education; right to education; scholar segregation.

RESUMEN

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) supone un retroceso en el desarrollo de la educación. El inmenso número de críticas que ha recibido nos sirve de guía para comentar y valorar algunas de sus carencias. Mediante la exposición de dos de sus tópicos más populares: segregación por sexos y la privatización de la enseñanza, se muestra la gran desigualdad educativa que dicha ley promueve.

PALABRAS CLAVE: Política educativa; reforma educativa; educación gratuita; derecho a la educación; segregación escolar.

INTRODUCTION

The Organic Law 8/2013, December 9th, for the Improvement of the Educational Quality (LOMCE), or the so called “Wert Law”, has been the last Spanish educational law approved by the Council of Ministers.

The Spanish Educational System has been modified by many different educational reforms from several political parties. However, and according to Bolívar (2012:1), “the successive educational reforms, which have been centered on the curriculum, have not truly changed our schools”. This is the main reason for our current worrying situation.

LOMCE is supposed to be a modification of some aspects of the Organic Law of Education, 2006 (LOE). Nevertheless, its intrinsic ideology is completely different.

This law directly reduces equal educational opportunities and the comprehensiveness of our current Educational System. Due to this, LOMCE has been, and is, a polemic and rejected law by the educational community and others.

From an international perspective, it is well known that Finnish Educational System is the main referent in global education. According to Sahlberg (2011), the reforms proposed by LOMCE go in the opposite direction of the Finnish ones.

Along this article, two relevant changes proposed by LOMCE are going to be analyzed: gender segregation and the privatization of education.

SEGREGATION

LOMCE will provide subsidies to those subsidized schools that support gender segregation: (amendment of paragraph 3 or Article 84) *It will not be possible in any case to make discriminations by reasons of birth, race, sex, religion, opinion or whatever other personal or social circumstance. What has been said in the previous paragraph will not be an obstacle for sex-segregated schools to receive the referred subsidies of the article 116 of this organic law, if the provided education follows the disposals of the article 2 of the Convention on the fight against discrimination in the teaching of December 14, 1960* (Organic Law for the Improvement of the Educational Quality, 2013:46-47).

The previous extract means that a school that follows the segregated educational model is totally comparable with the rest of schools, which follow the coeducational principle, although we strongly doubt about this interpretation.

Segregated school versus mixed school

Segregated schools were intended to differentiate the type of education received by girls and boys; destined to occupy different roles in society. However, with the emergence of the mixed school, it took the first step towards overcoming the problem of inequality of girls and women in the education of our country (Morata, 2012:25).

There are several reasons that justify the gender segregation: families have the right of election and the apparent increased level of performance reached by girls. Both are strategic arguments which are considered to eliminate the right of an integral and mixed education.

Furthermore, gender segregation is supported by the ultraconservative ideology of the Catholic Church, who holds the view that men and women are educated separately because they have different destinations (Morata, 2012:25-26).

Therefore, it can be considered as an attack to the Article 14 of the Spanish Constitution and a great reinforcement of gender stereotypes in our current society.

As Morata (2012) stresses, the implementation of a segregated school will suppose a setback to the democratic gains won in the previous century.

Why must we fight for a mixed school?

A mixed school, through coeducation, is going to provide a positive and joint socialization. Like Martínez (2013) says, coeducation is a type of education centered on the equality of rights and opportunities for students, whose intention is to overcome androcentrism.

Moreover, schools must be a space that guaranty to citizens an education based in values, especially gender equality. This is supported by the European countries, where public education is taught in mixed schools.

Segregated stimulates different learning styles, reinforcing those aspects in which students are strong, and forgetting their weaknesses. It has also been demonstrated that it created a sexist regime in some boys (Younger & others, 2005).

Finally, it is necessary to highlight that sex segregation does not improve academic results. It is not true that boys and girls learn differently. However, there is clear evidence that this form of organizing the schooling increases gender stereotypes and legitimizes institutional sexism (Halpern, 2011).

THE PRIVATIZATION OF EDUCATION

The current privatizing trend in Spain, as well as in other countries, defends “*a focus just on the economic usefulness of education*” (Postman, 1999:44). Knowledge about the relation between education and the economic development of a country is essential, but it is convenient to both adopt a philosophy centered in long-term profits instead of short-term winnings and orientate educational responsibilities to higher aims than the economic ones (Morata, 2012: 18-20).

Both historical data and market demand affirm the idea that educational economic usefulness is, simply, a sub product of an adequate educational process. Nevertheless, it seems that the people who have created the LOMCE do not have this interdisciplinary view, since they exhibit explicitly a clear subordination of economic interests to education (Morata, 2012: 18).

In this case, economy is being considered as the base of the financial character of the schools. How LOMCE has presented this topic has been one of the most controversial themes, so it is going to be explained throughout the present article.

Nowadays, there are three kinds of schools changing their economic dependence to the State: private (totally independent), public (totally dependent) or state-subsidized (dependent in some aspects) schools.

In 1985, the Organic Law of the Right to Education (LODE) was approved. It promoted the subsidization of many public schools as a way to put away public money in the creation of new schools (because they were already constructed). But since then and with other aims, public economic resources put aside for state-subsidized education has increased immensely. Consequently, it has created inequality (segregation, exclusion of immigrants...) in matters of education (Morata, 2012: 22).

LOMCE goes deeper and proposes a new definition of the Spanish Educational System (Art. 2.bis). It situates public, state-subsidized and private schools in equality of

conditions. In practice, it means the consecration of businesses that finance or regulate the process of education, opening the door to the privatization of educational process.

Furthermore, it transforms deeply the 109th article of the LOE, eliminating the term “public schools” as well as the obligation of the Spanish State to guarantee a public, free and high quality education (Morata, 2012: 23). In addition, they establish the possibility to create private schools with public money.

All the above-presented facts make some professionals in the field of education, as Bernal and Lorenzo (2013), conclude that the development of processes of privatization in education is going to promote a higher inequality in our society. It will look like the sixties in Spain, when only 3% of students who entered in Primary Education managed to study at the University.

As Gómez-Llorente (2000) affirmed, *“public schools could be as brilliant as private ones”*. However, *“it is necessary to stop an irreparable damage to public education that has been achieved thanks to hard efforts during the XX century”* (Juliá, 2011:24).

According to the OCDE report, currently in Spain, there is a weak presence of public education in favor of private schools (Morata, 2012:21). This situation will get worst with the LOMCE’s approval because it promotes a society based on economic power and prestige, based on “capitalism values” (Bernal & Lorenzo, 2013).

Furthermore, LOMCE raises a curricular and functional specialization of schools. It is true that schools should have the opportunity to offer individualized educational processes attending to the characteristics of their surroundings; a certain degree of “specialization” could be beneficial. However, the process of specialization must be oriented to the adaptation of the educational system for those who really need it, instead of looking for an acceptance from the “customers” (wealthy families) (Bolívar, 2012: 12).

All changes proposed by LOMCE do not care about social values and the right to education, so they will only benefit the high social classes.

CONCLUSIONS

LOMCE proposes many different changes. However, it does not address the most important core of education: how teachers teach and how students learn (Bolívar, 2012: 2).

As Bolívar stresses, LOMCE defends an ancient and old pedagogy. It will promote a huge relapse of our current educational model.

Gender segregation created by LOMCE is a clear example against equity. Moreover, it does not enhance academic results but damages the principles of coeducation directed, according to Cabeza (2010), “to correct sexist stereotypes, to propose an equilibrated curriculum which eliminates slant and to develop all the individual capacities independently of gender.”

In relation to the privatization of the education, LOMCE shows its agreement with it. Politicians from the most important Spanish right wing party, that have created the present law, have eliminated the term “public school”, avoiding its use throughout the

law. This fact promotes, both intrinsically and extrinsically, a subordination of public education to private one, which could be translated in a huge decrease of the equity, comprehensiveness and accessibility of our current educational system, which since now, has been the second more egalitarian educational system in Europe.

Finally, and in relation to all the objective data presented, we strongly believe that a continuous change of educational laws is harmful to the whole educational system instead of improving it. For that reason, and some others, we consider that the best solution would be to reach a consensus between all political parties and to create a law that gives advantage to everybody. Members of the educational field must elaborate it because they are the unique ones that really know what education is about.

REFERENCES

- Bernal, J.L. & Lorenzo, J. (2013). La privatización de la Educación Pública. Una tendencia en España, un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16.
- Bolívar, A. (2012). Hastiados de reformas educativas. *Revista Escuela*, 3956, 37.
- Bolívar, A. (2013). Volver a políticas educativas fracasadas. *Revista Escuela*, 3972, 37.
- Bolívar, A. & San Fabián, J. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 7-11.
- Caballero, K. (2013). Unit 2, Spanish Educational System background, 8.
- Cabeza, J. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 40-45.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978.
- Fórum de Aragón (2013). La LOMCE, la reforma que viene. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 7.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, Nº 295 10-12-2013).
- Morata, J. (2013). *Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Soy Pública collective. (2013). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Retrieved from <http://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion/>.

THE IMPACT OF THE LOMCE

LA REPERCUSIÓN DE LA LOMCE

Anabel Aragón del Castillo, Analisa Penfold and María Sierra Martín. Universidad de Granada.

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Abstract:

Currently, every day we can see the conflicts caused by the approval of the Organic Law for the Improvement of Education (LOMCE) which contains many advantages and disadvantages. The implementation of this law will affect not only students, but our entire society. This article discusses some of the most contentious issues of the law: the increase in power held by the head teacher in Spanish schools, we will look at the "quality" of education which this law is meant to achieve and gender segregation in education.

Keywords: access to education, educational reform, school system, educational system, public school

Resumen:

En la actualidad, todos los días podemos ver los conflictos causados por la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE), que contiene muchas ventajas y desventajas. La aplicación de esta ley afectará no sólo a estudiantes, sino a toda nuestra sociedad. Este artículo analiza algunos de los temas más polémicos de la ley: el aumento del poder del director en las escuelas españolas, vamos a ver en la "calidad" de la educación que esta ley tiene la intención de lograr y la segregación de género en la educación.

Palabras clave: acceso a la educación, reforma educativa, sistema escolar, escuela pública

Introduction:

This article is centred on the new Spanish educational law, the Law for Improvement of the Quality of Education, abbreviated to LOMCE, and we will analyze more in depth some of the most controversial changes this law intends to achieve.

“School” autonomy

The theoretical basis of this new law is to follow the recommendations made by the OCDE with respect to giving schools more autonomy. The OCDE states “The conclusion which can be extracted from the data collected from PISA (2009) suggests giving schools more autonomy to define and elaborate the curriculum and the evaluation policies positively influences students’ performance” (Foro de Sevilla, 2013). What has been established with the information collected with PISA is the improvement achieved when schools can choose the content they are going to teach and how they teach this content and evaluate it. Nevertheless, our new law does not focus on increasing schools’ autonomy in these matters but on increasing the head teachers’ autonomy with regard to various aspects.

We do not need head teachers who take care of administrative tasks as their priority and teaching tasks as secondary, but completely the opposite. A head teacher should focus on innovation, coordination, motivation of both students and teachers.

“It is not the time for competitive centres or for head teachers with more power, but for schools where participation and democracy are put to the services of thinking about and doing everything possible to make sure students learn as much as possible, for creating strong teaching bodies which are capable, committed towards guaranteeing everyone the quality education they are entitled to. The LOMCE is going in the opposite direction” (Escudero, 2012).

The first area where the head teacher is granted more power is related to student’s admission. With the previous educational law, it was the School Council’s responsibility to decide, according to the pre-established criteria (closeness to the centre, siblings already studying at the centre...), which students were admitted and which were not. The new law hands this power to the head teacher, which means that a head teacher’s subjective opinions could influence the decision about admitting a certain student or not. Also, this new law intends to create school rating lists based on the school’s quality and achievements, evaluated through external examinations. With this in mind, a head master could allow himself or herself to be influenced by students’ academic records because, by accepting the best students, a school increases its possibility of moving up on these quality lists. The position a school holds on these quality lists shall determine the amount of economic resources it receives to fund its running and improvement.

“In general, by giving autonomy to schools the intention is to achieve a strong decentralization of the system. Autonomy, in this case, is neither curricular nor pedagogical but related to resource management, governed by the quality demanded by its clients, in a nearly mercantile manner. This inter-school competitiveness can only favour private schools” (Bolívar and San Fabián, 2013).

The head teacher is also given power to decide about teachers being accepted or not into their school, even when that teacher has passed the public State examinations. If the head teacher believes that a certain teacher who has been assigned to his centre does not fit in, he or she can refuse to accept the teacher in the school. This would not be totally negative if the head teacher were capable of being completely objective, but, the same as any other human being, head teachers are influenced by a certain degree of subjectivity and it is quite possible that some teachers will be excluded from schools because of this subjectivity. Apart from this, the head teacher can also establish specific requirements for the teachers to be accepted into the school. Therefore it would be possible for a teacher to pass the public State examinations and then be

refused a teaching post at a certain school because he or she does not fit the specific requirements set by the head teacher. Here again the head teacher's subjectivity can come into play, as he or she may establish certain specific criteria which fits the description of someone specific who they want to include in their school, leaving out other teachers who may even be better qualified.

Quality in education

Another topic touched by the new law and which seems to be the one which has caused the most commotion is the "quality" of education. This "quality" which the LOMCE is supposed to provide can certainly be criticised. To begin with, to achieve all that is proposed by the new law, a higher investment in education is needed and this is where we find the first contradiction. According to Foro de Sevilla (2013), it is not possible to put into action a new educational law which requires the spending of money when the government which is putting it in place keeps making cut-backs in all areas, education included.

This same author suggests that for there to be a good outcome, both left and right-wing parties should open a national debate so that this lack of dialogue does not keep us from moving forward, trapped in the vicious circle of making reforms and counter reforms with the only objective of changing the previous political party's laws in revenge against the opposition's ideology. The solution would lie in creating an educational system based on a general social consensus, as occurred with the LGE (General Educational Law) in 1970. For this law to be passed, all political wings discussed their ideas and negotiated what would be stated in this law. This way, it was a consensus of all the political parties' ideologies and it remained in place despite changes in political power.

Another important factor to take into account would be that it is not only important to put down on paper a reform, but it is essential to have the necessary economic resources to enforce it, to have well-prepared teachers and smaller classes.

Segregation by sexes

When we go through our teacher training, time and time again, and in almost all subjects, we are told about equality, about equal education for all, about classrooms where diversity is not only accepted also desirable. But then the new law guarantees funding for private schools which segregate by gender. The fact that girls achieve higher academic results is one of the reasons which supports this decision. As Foro de Sevilla (2013) points out, these reasonings do no more than try to hide an ultra conservative ideology supported by the Catholic Church where men and women should be educated separately due to their different destinies.

In spite of all this, it has not been demonstrated that ~~sex~~ gender segregation produces better academic results or that girls learn in a different manner to boys, pillar on which the conservatives lean to justify this segregation. The best idea would be to break educational stereotypes and adapt our education so that it fits the needs of our students, giving them all the skills they need to be active citizens.

Conclusion

With all of the above we would like to say that this new educational law has some adverse effects for the education system and the most important components of it: the students.

By giving schools more independence, they shall have more freedom to choose their students and teachers, which will turn schools into markets, where each school shall try and get the best teachers and students in order to maintain or increase their positions on the quality lists and, associated with this, their funding. It is made very clear that this shall be prejudicial for the public educational system.

In relation with gender segregation, we have to say that it has not been proven that this has positive effects on children's learning. What has been proven is that each child, boy or girl, has a different learning style and this is where our attention should be focused, on diversity, on trying to cover all types of learning styles and individual needs so as to provide our students with the best education possible through meaningful learning.

What seems to be forgotten is that we are talking about quality. For there to be quality in an educational system there has to be an agreement between all parties and not a different educational law each time the political powers shift. Also, a topic which is not addressed in this law despite talking constantly about quality, is the quality of teaching. This begins by providing quality training for teachers, giving them training in not only contents to be taught but also teaching methodology, innovation and creativity. We believe that a teacher's role is so important in the educational process that their training, preparation and qualification should also be regulated by a state law. Other factors and characteristics which are necessary to be good teachers should be taken into account, not only, as occurs in Spain, the ability to study and learn many concepts in order to pass a series of exams. Teachers are fundamental to the educational system, without them, there can be no system.

Bibliographical references

- Bolivar Botía, A. y San Fabián, J.L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1. Retrieved 06/03, 2013
- Escudero Muñoz, J.M. (2012). Reformas y cambios en la educación en tiempos difíciles. Retrieved 06/03, 2013
- Fernández Enguita, M. (2012). ¿A dónde quiere devolvernos Wert?. Retrieved 06/03, 2013
- Foro de Sevilla (2013). Manifiesto: por otra política educativa. Retrieved 06/03, 2013
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE nº 295, 10-12-2013).

IS LOMCE A STEP FORWARD OR BACKWARD?

Ana Campos and Natalia Lara. Universidad de Granada.

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Abstract

With the new approval of LOMCE, some changes have been done that affect the comprehensiveness and autonomy of schools. This article will be centered on the new principal's role and the flexibility of the trajectories. With this reform the principal assumes more autonomy and authority; we will explain why it is a synonym of inequality. Moreover, the aim of this flexibility of trajectories is to separate in the fourth 4th course of Secondary Education those students who want to study from those who are looking forward to working.

Keywords: Equity, comprehensiveness, principal, educational reform

Resumen

Con la aprobación de la LOMCE, se han hecho algunos cambios que afectan la comprensividad y autonomía de los colegios. Este artículo se centra en el nuevo papel del director y en la flexibilización de trayectorias. Con esta reforma, el director asume más autonomía y autoridad, explicaremos por qué esto es sinónimo de desigualdad. Además, el propósito de esta flexibilización de las trayectorias es separar en 4º curso de Educación Secundaria aquellos estudiantes que quieren estudiar de aquellos que deseen empezar ya por la vía laboral.

Palabras clave: Igualdad, comprensividad, director, reforma educativa.

INTRODUCTION

LOMCE, The Organic Law for the Improvement of the Educational Quality (2013), tries to improve the educational quality of our country by making some changes that have generated the rejection of the educational community. With the approval of this new educational law, some misgivings arise at the perspective of any change in our educational system. As Bolívar (2012) states the successive educational reforms have not truly modified our schools and do not actually favor the quality of education because it would produce an unstable system. If these changes directly affect (and, in this case, they do affect) the equity and comprehensiveness of our educational system, then, the first and most important question should be: In which way does this reform affect students' future?

Moreover, it seems that the main objective of this law is to remove, bit by bit, autonomy to schools and a very good example is the educational leadership and the new role of the principal. Here, the main fear of the educational community is that School Council is losing authority whereas autonomous communities are gaining it.

EDUCATIONAL LEADERSHIP

Educational leadership is an essential factor for a successful educational system. For this reason, a lot of national and international studies and research have focused on this topic. TALIS is one of these international documents which examines many aspects of European schools and offers a comparison between them.

It is interested in leadership because it is one of the most influential factors in learning after teaching. “The lack of strong relations between school leadership behaviour and teachers’ practices, beliefs and attitudes... is an interesting finding. It is consistent with other research that shows the impact of school leadership to be indirect and mitigated through the actions of teachers and others (TALIS, 2009:204).

The document provides useful information for understanding Spain’s leadership and shows us the differences between Spain and many other countries. In the following graph (see table 1) presented in TALIS (2009: 197) we can see how Spain is one of the countries with the lowest average in the use of instructional leadership, such as Austria and Estonia, but it also has principles that focus on management style. On the other hands, countries like Hungary, Poland and Slovenia are notably above the TALIS mean (2009:197).

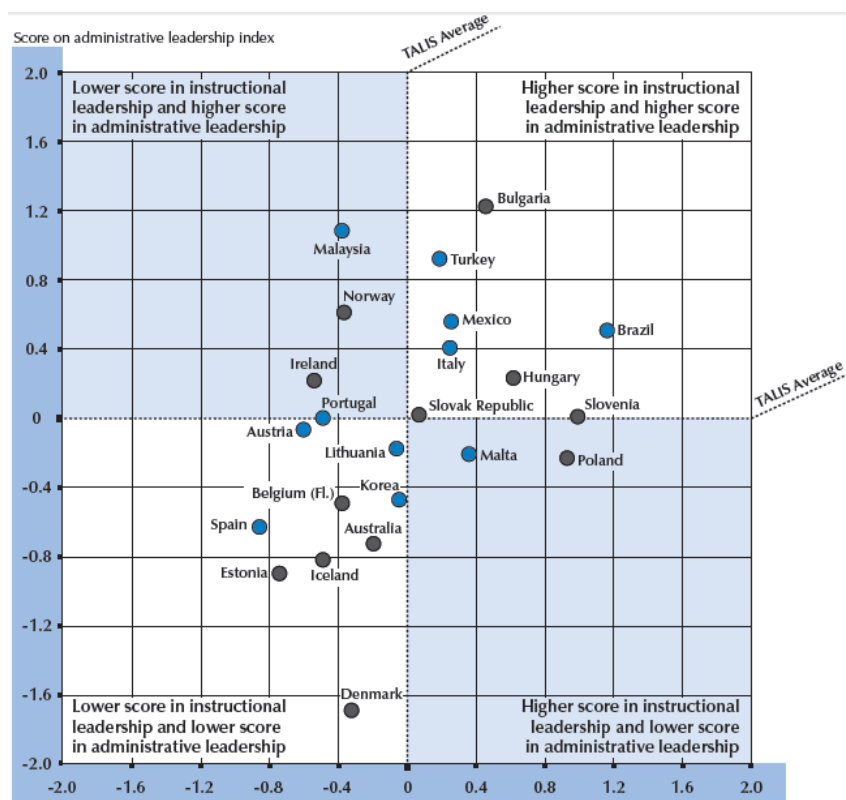


Table 1: School principals according to their management styles (2007-08)

Countries in gray have a higher than average principal involvement in decision making, while countries in blue have a lower than average involvement. Source: OECD, TALIS Database.

The principal, an essential part of the system

In Spain there have been many reforms and counter-reforms during the last 45 years in the field of education (Grau, 2012). The principal is responsible for coordinating and managing the school; for this reason, there have been many of these laws that have tried to find the most effective model of leadership. Between them we could find LOGSE (1990), which provides more school's autonomy; LOPEG (1995) a law about school's government and management; and LOCE (2002) which was never implemented. The society is aware that leadership is a very complex process and we should find the best system to manage it.

The recent law modifies the Article 119.1 of LOE and removes the capacity of the management of Educational Communities. The school director shall be elected by the local Administration, rather than be elected by the Educational Community (Vallejo, 2012). Until now, the director was chosen by the school council. The school council was formed by teachers, students, parents, and administration and services staff. With LOMCE, the director is selected by a commission composed of at least 50% of members of Public Administration and less than 50% by the Educational Community. We can see how in this law the role of teachers will be less important and how the process of making decisions takes place in a meeting of politicians. According to this change, school council transfers its competences to the principal and also some new functions are added to the previous in LOE (see Table 2):

LOMCE (2012)	LOE (2006)
<u>Common principal's competences in both LOMCE and LOE:</u> <ul style="list-style-type: none"> A. Representation of the center. B. Direct and coordinate. C. Pedagogical direction. D. Enforce laws. E. Chief of workers. F. Promote coexistence. G. Promote collaboration. H. Promote evaluation. I. Chairing academic events. J. Perform contract works. K. Suggest new board members. L. Approve projects and standards. 	
<u>New principal's competences in LOMCE:</u> <ul style="list-style-type: none"> To approve projects and school rules. To approve the general annual program. To obtain additional resources. To obtain advertising To funding from private entities Decisions about students' admission. Collaboration with local Administration 	

Table 2: Principal's competences in both LOMCE and LOE laws

The functions of the school council shall be of consultation but not of decision-making (Morata, 2012). LOMCE gives the director the power to decide, among other things, which students are admitted and which teachers take part of the staff. As we explain in the previous paragraph, the selection of the director is in the hands of Public Administrations so School Council is, nowadays, without any decision-making power in anything related to the school's future. However, in practice, the future of the school is in the hands of those who know it well, not in those who will be in the power this year and the following year they will deal with environmental issues, for example.

There is no document, authors or theories which guarantee these approaches. We cannot know if having a representative of the educative administration as a principal, education will be improved. The current government, Partido Popular, claims to follow the OECD report (2008) "Improving School Leadership"; however, this document does not advise any of the reforms proposed in this law (San Fabián and Bolívar, 2013).

This hierarchical model, where the principal gets the majority of competences, encourages recentralization of power. This does not provide the educational community participation, it is authoritarian (Morata, 2012).

Eugenio Nasarre, a Council Member of Partido Popular (PP), says that with this reform the principal's role assumes autonomy and authority. However, Mario Vedera, Secretary of Education of PSOE, affirms that LOMCE removes autonomy to schools when it proposes principal selection process to be done by the Autonomous Community.

As we can find in the article 122.4 of LOMCE, the principal decides if interim teachers work or not in his/her school and he/she chooses the teacher staff. Now is the time to refer to the so-called "project of quality". LOMCE gives the principals the possibility to present "projects of quality" where they can decide which teachers are accepted or rejected and this decision will be made without taking into account any experience, training and merits. Remembering that these new principal have been chosen by Public Administrations so, what type of teacher staff will be in our schools?

With all this information, it is clear that we need a fast and effective change in our educational system but, perhaps, the measures proposed in this law will not be the most appropriated.

We need a system that allows an education based on equality and quality. To achieve this it is vital to have a team of good prepared teachers, whose personal training and experience were valued and provide a fair and quality education. If the school's administration is in the hands of our government's friends that are not in contact with the real life of schools we will never be the results we seek.

FLEXIBILITY OF THE TRAJECTORIES

Another controversial topic that comes with this new reform is the flexibility of trajectories, this means, schools will offer different types of itineraries depending on the type of students –selected previously by the principal- that the school has. As a result, each student will achieve different objectives, according to their "talent".

Then, it is necessary to talk about the change of the fourth grade of Secondary Education into an introductory grade of two itineraries: the Professional and the Academic one, that is, the pass to two closed lines: Professional Training and Higher Secondary Education.

The fourth course of Mandatory Secondary Education will have an illustrative nature, that can be studied either for the initiation to the Higher Secondary Education (academic teaching), or to the initiation of the Professional Training (applied teaching). It is important to highlight the distinction between “academic” and “applied” curriculum because, according to Bolívar & San Fabián (2013:1), “the separation between thinking and doing reproduces a social structure that divides humans into those who plan and those who execute”.

But characteristics and requirements to enter into the Professional Training have also changed. Previously, with LOE (2006) it was required to be more than 16 years and they must have finished their studies of Compulsory Secondary Education (Artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), so that they have their Secondary Education title. Nevertheless, with the approval of LOMCE, students who are 15 years old that have, at least, completed the first cycle of Compulsory Secondary Education will be able to access the Basic Professional Training, known before as P.C.P.I (Artículo 41 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). This means that anticipating the election, a considerable part of students will only achieve a simple Studies Certificate or, at best, a Basic Professional Training, since the proposed learning improvement programs do not allow the direct access to the actual title of Graduated in Secondary Education (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

What's more, up to now, if it was detected that a student could not reach the title of Secondary Education due to the student's difficulties (he/she wants to succeed, but because of any difficulty he cannot), he entered in a program named Curricular Diversification addressed the third and fourth course of Compulsory Secondary Education. In this program, subjects and methodology were adapted to help them to achieve this title. With LOMCE, Curricular Diversification is now called “Program to the improvement of learning and performance” (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento: P.M.A.R.), which affects 2nd and 3rd course of Secondary Education. The huge difference between LOE and LOMCE in this aspect is that when a student finishes P.M.A.R., he/she will be incorporated into the ordinary 4th course of E.S.O. to get the title of graduated (Vallejo, 2012). Students who had done this program have been studying for two years every subject in a lower level, so, as we see it, it would be very difficult for him to reincorporate into the ordinary 4th course. So, another option for that student would be to abandon E.S.O. and to be incorporated into the Basic Professional Training that, as we said before, does not give the student the title of Graduated in Secondary Education.

What this proposal basically implies is the segregation of the students at the age of 14 years, who will be obligated to choose between continuing studying or working. This will increase the level of indecision among students and those students whose families have a lower economical level would opt for the professional itinerary (Soy Pública Corporation, 2012). Besides, it will be an irrevocable decision that will affect those that once they had chosen an itinerary; they want to change to the other one. But the real and concerning matter is that the segregation and differences between those students who go to the Professional way and those who prefer to continue their studies by the Academic itinerary will increase in a considerable manner. If there was a difference before between those of “letters” and those of “sciences”, this law is now creating a new type of distinction between the “clever” ones, and those that are only useful to work.

Comprehensive school

With LOMCE we are moving farther away from the model of comprehensive school, which looks for the retardation of the separation of students in different branches, besides providing a polyvalent teaching (Humanistic, Scientific and Professional-Technical) to every student. It is proved that in countries in which teaching is common until 16 years old, students obtain better results (Morata, 2013). For example, Finland is the country with the best educational quality of Europe and Secondary Education is common to every student.

CONCLUSION

One more time our education system is facing another alteration. This time, as viewed by the most knowledgeable in this subject, we are confident that affect equity and comprehensiveness.

Educational leadership is a fundamental pillar for the whole educational system to work. According to LOMCE and in relation to this topic, educational leadership gains autonomy and power within school decisions. The change of the principal's competences gives to him/her the freedom of selecting the appropriated students that fit in the school conditions and choosing the teacher staff. Obviously, the selection of specific students (which in the majority of the times correspond to the better ones), do not promote equity and inclusion in our schools. The unique factor that would solve this negative situation would be the possibility of students to choose their school, attending to their special and specific needs.

With the flexibility of itineraries and the advancement to the age of 14 of the selection of either continuing their studies or working, students will be more undecided. Apart from the indecision and the mistakes that students will probably make by choosing their future at such an early age, with this educational reform we are, little by little, moving away from the model of comprehensive school that others countries, such as Finland, follow. It is proved that in those countries, the age of leaving school is higher, and this is what we should try. If this arrangement has so good results in that country, why it could not work here in Spain?

Finally, with the approval of LOMCE and as the law cites: "Education is conceived as an engine that promotes the competitiveness of the economy, a bet to get competitive advantages in the global market". If we think about this in a deeper way, we can come to the conclusion that the real aim of this reform is to get people less qualified, so they will have jobs in worst working conditions and with lower salaries.

If we take a look to all the important points of this article, we can see that the majority of the new reforms may have negative consequences on our educational system and it means a step backward. Nevertheless, we are talking about something that has not had time to be implemented. We need to wait to see its results, and to analyze whether changes obtained are a step forward or backward in the evolution of the educational system. To finalize, we definitely believe that success is in the direction of equality and comprehensiveness.

REFERENCES

Bolívar, A. (2012). Hastiados de reformas educativas. *Revista Escuela*, 3956, 37.

- Bolívar, A. & San Fabián, J. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 7-11.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). *Diez preguntas para el ministro Wert*. Recuperado el 10/05/2013 de: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Diez%20preguntas%20a%20Wert.pdf>
- Collado, I. (2012). El director escolar: competencias, funciones y características. Programa de mejora de centro. Recuperado el 11/05/2013 de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/5319/1/TFM_Collado_Navarro,%20Isaac_Jos%C3%A9.pdf
- Grau, J. (2012). Las siete leyes orgánicas que han regulado la enseñanza media en democracia, una a una. Recuperado el 12/01/2014 de <http://www.abc.es/20120922/sociedad/abci-leyes-educacion-reforma-wert-201209212205.html>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE nº 106, 4-5-2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE nº 295, 10-12-2013).
- Morata, J. (2013). *Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Recuperado el 07/08/2009 de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Soy Pública corporation (2013). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Recuperado el 10/05/2013 de <http://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion/>
- Vallejo, M. (2012). Lo que traerá la L.O.M.C.E. Recuperado el 15/05/2013 de <http://www.fundacionideas.es/publications/articles/5825>

A comprehensive educational system?

¿Un sistema educativo comprensivo?

Hinojosa, R.; Pinel, C.; Sáez, Laura. Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Abstract

Any good educational system tries to keep the maximum number of students in the educational system for as long as possible, where he or she will receive a quality education which will prepare him or her for higher education and the labour market. In other words, they fight for a comprehensive educational system. The LOMCE is going to achieve the complete opposite. We shall analyze this more deeply in the following paragraphs.

Keywords: Vocational training, higher vocational training, educational method, scholar evaluation, exam, income test, scholar dropout, basic education, secondary education, postsecondary education, higher education, private school, public school.

Resumen

Ningún sistema educativo intenta mantener el máximo número de estudiantes en el sistema educativo durante el mayor tiempo posible, donde el o ella recibirá una educación de calidad la cual los preparará para la educación superior y el mercado laboral. En otras palabras, ellos luchan por un sistema educativo comprensivo. La LOMCE va a lograr todo lo contrario. Nosotros analizaremos esto más profundamente en los siguientes párrafos.

Palabras clave: Formación profesional, formación profesional superior, método educativo, evaluación escolar, examen, examen ingreso, fracaso escolar, educación básica, enseñanza secundaria, educación postsecundaria, educación superior, colegio privado, colegio público.

Introducción

The LOMCE arrives with a new system to evaluate students' competences and performance in an external and national way. In this way, a new exam at the end of mandatory secondary education would be necessary to enter higher secondary education and also the level of exams to pass from higher secondary to university would change (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). This creates a system of segregation where school dropout is promoted.

All of this implies an increase in the difficulty and quantity of exams students have to face throughout their stay in the educational system. Thus, teachers will orient their courses toward the external exams which students must take instead of concentrating on really useful and meaningful matters to them. This concern is also discussed in The Forum Aragon article, as they claim: “throughout the whole law we find words such as competitiveness, excellence, results, instead of words such as training, free, critical citizens or socialization. School is not a factory” (Escabosa, Pérez Serrano and Santaflorientina, 2013).

Also, having students attention focused constantly on exams will make them more and more competitive. This competitiveness shall also be extended to schools in general as their ranking on the list of quality schools will depend on the results their students obtain in these exams.

Selection of different routs at the age of fifteen

The reform of LOMCE intends to justify the separation of students in two different itineraries: the academic route or the vocational training route. This shall be done in third and fourth year of mandatory secondary education, when students are fifteen years of age because they allegedly have enough autonomy to know which is the best path for themselves. According to Foro de Sevilla (2013), these paths are nothing more than a way to separate the better prepared students, which will follow the academic route, from those not quite so good students, who will follow the vocational training route. Students who fall into the second category will carry with them the label of being worse students, less prepared. They will be less valued, having access to different jobs from those who continue along the academic route. This creates different social statuses.

At the age of fifteen, if a student is not prepared to continue to the fourth year of this Mandatory Education, he or she can be put in a Basic Vocational Training course, preparing the student for the labour market. If the student wishes to continue to Higher Secondary education, he or she must pass the final Mandatory Secondary Education exam; this is twice the work that students who stayed at Mandatory Education have to do. In that way at the age of fifteen, those students begin to find barriers to continue their education.

Another thing we have to take into account is that students with special needs can be affected due to their economic position or their family factors, increasing disadvantages of those students compared with others. Private schools can use public money to specialize in certain educational needs. This allows families who have a strong economic position to be able to access these schools and choose the school which is specialized in whichever learning need or needs their child has, while low - income families will be limited to attending their local school, which will possibly not have the resources, either human or material, to cover the child's learning needs. In this situation it is clear that these students will be at a higher risk of being excluded from the educational system when they reach the age of fifteen. (Jose Luis Bernal Agud and Juan Lorenzo Lacruz, 2013).

Retaking of a course and dropping out of school

According to the PISA report (2013), “more than 25% of Spanish students confirm that they have retaken a course”. By making a child retake a course has double economic repercussions (a child is one year longer in the educational system and join the labour

force one year later) and a psychological one (the students' self-esteem and/or motivation can be influenced).

Retaking a course is one of the main causes of school dropout, as it is a double-edged sword. Making a student retake a course may make this student reflect upon the consequences of his or her behaviour during the first round, but it may also achieve the opposite effect.

We can find several causes of dropout in schools. One of those is the lack of know-how of teachers. So, we need more highly-qualified teachers to compensate this situation in order to decrease the school dropout.

Other reasons for Spanish students wanting to leave the educational system are teachers constantly using the direct methodology, long class hours and many hours of daily homework. And to add to all of this, there has been an increase in students per teacher. Less human and economic resources result in a greater chance of failure, especially for those from poorer socio-economic contexts. (Foro de Sevilla, 2013)

Conclusion:

This new law tries to boost the Spanish educational system as other laws have been trying in the previous years, each one making reforms to create an equalitarian educational system to which everyone can have access. However, this law has reinforced a centralized system concentrated on students passing the course instead of learning or acquiring useful knowledge for the real life. This creates competency between students and schools to obtain the best position in the ranking and, associated to this, prestige. Moreover, this educational law intends to reward those schools which obtain the best marks with more funding; this means that those schools with the best students will get more funding. The conclusion is that this will favor private schools, since they can choose to students. In turn, it will favor those families who have a good economic situation.

Another thing we have to take into account is the diversification which is created between students, dividing between "good" and "bad", and giving them labels from the first moment and creating more barriers for "bad students" to delay their entrance to university. We also have to take into account these students with specific needs and with a low economical level, who will not be able to access a school which can attend these needs. All this will culminate in the increase of school dropout because they will not reach their goals because of these barriers or because the public schools teachers' low qualification, which will lead to frustration on their behalf.

In conclusion it would be wise to remember a quote from Confucius about how a good education affects to a society: Where there is a good education there is no class distinction.

Bibliographical references

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2012a). *Hastiados de reformas educativas*. *Revista ESCUELA*. Retrieved 3rd June 2013. <http://en-clase.ideal.es/index.php/opinion/1141--antonio-bolivar-lhastiados-de-reformas-educativasr-.html>

BOLIVAR BOTÍA, A. (2012b). *Transformar el modelo educativo*. Retrieved 3rd June 2013. <http://www.blogcanaleducacion.es/transformar-el-modelo-educativo/>

- BOLIVAR BOTÍA, A. (2013). *¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?* Forum Aragón, 7. Retrieved 3rd June 2013. http://www.fae.es/docs/20130312_forum%20aragon_7.pdf
- BOLIVAR BOTÍA, A., SAN FABIÁN, J.L. (2013). *La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa?* Organización y Gestión Educativa. Retrieved 3rd June 2013. http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=15963
- COLL, C. (2012). *Diez preguntas para el Ministro Wert*. Retrieved 3rd June 2013. <http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/Diez%20preguntas%20a%20Wert.pdf>
- ESCABOSA CARABALLO, T.; PÉREZ SERRANO, J.C.; SANTAFLORENTINA EJARQUE, L. (2013). *Dudas sobre la LOMCE*. Forum Aragón, 7. Retrieved 3rd June 2013. http://www.fae.es/docs/20130312_forum%20aragon_7.pdf
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel. Retrieved 3rd June 2013. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61re.pdf>
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2012). *Reformas y cambios en la educación en tiempos difíciles*. Retrieved 3rd June 2013. <http://ademeblog.wordpress.com/>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012). *¿A dónde quiere devolvernos wert?*. Retrieved 3rd June 2013. <http://enguita.info/776/>
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (2011). *The Role of School Organization in Educational Change the Inertia of the Status Quo*. Revista de Educación, 356. Retrieved 3rd June 2013. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE.
- Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA 2013.
- BERNAL AGUD, J.L.; IACRUZ, J.L. (2013). *La privatización de la educación pública. una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad*. Retrieved 3rd June 2013. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART5.pdf>

THE LOMCE AS A DEAD END

LA LOMCE, UN CALLEJÓN SIN SALIDA

Juan Carlos Álvarez López, Daniel Burgos Silva y Tamara Casas Rodríguez.
Universidad de Granada

Artículo dirigido por: Katia Caballero. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 31 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

ABSTRACT

The article analyses the new Education Law in Spain, named LOMCE. It is focused on the budget cuts that LOMCE proposes, taking into consideration the consequences this new law will have on teachers, students and the society as a whole. The article does not miss the current economic weakness of our country and tries to show how these budgetary aspects affect education. It also reflects the possibilities that these new proposals will offer to citizens by establishing a comparison between our educational system and one whose success is proved, the Finnish one.

KEY WORDS: Rights to education; Education policy; Free access to education

INTRODUCTION

The educational reforms obey a policy of austerity from the European Union which consists on reducing the public budget of education within the current Spanish context. The new Educational Law (LOMCE) has caused a generalized refusal led by students, teachers and social groups due to the negative effect over the autonomic competences and the teaching training. "A policy of rationalization must not be confused with a policy of non-discriminated reductions" (Gimeno and Rodríguez, 2013).

According to Bernal and Lorenzo (2013: 118-120), nowadays, the cuts which are being carried out by the government represent a new privatized model which leads to a general outdated segregation. This reductive process intends to convert education into a business in order to command the public schools under the management of some selected people. This new law is an undercover way to manage schools with almost no support from the government, making the public school loose quality little by little due to the lack of personal and material resources.

Therefore, the private and state subsidized school gets favoured while public schools are at risk of being a place where all the disadvantaged people are reunited. This makes schools which receive richer students grow in terms of resources whereas other schools will see decreased their staff.

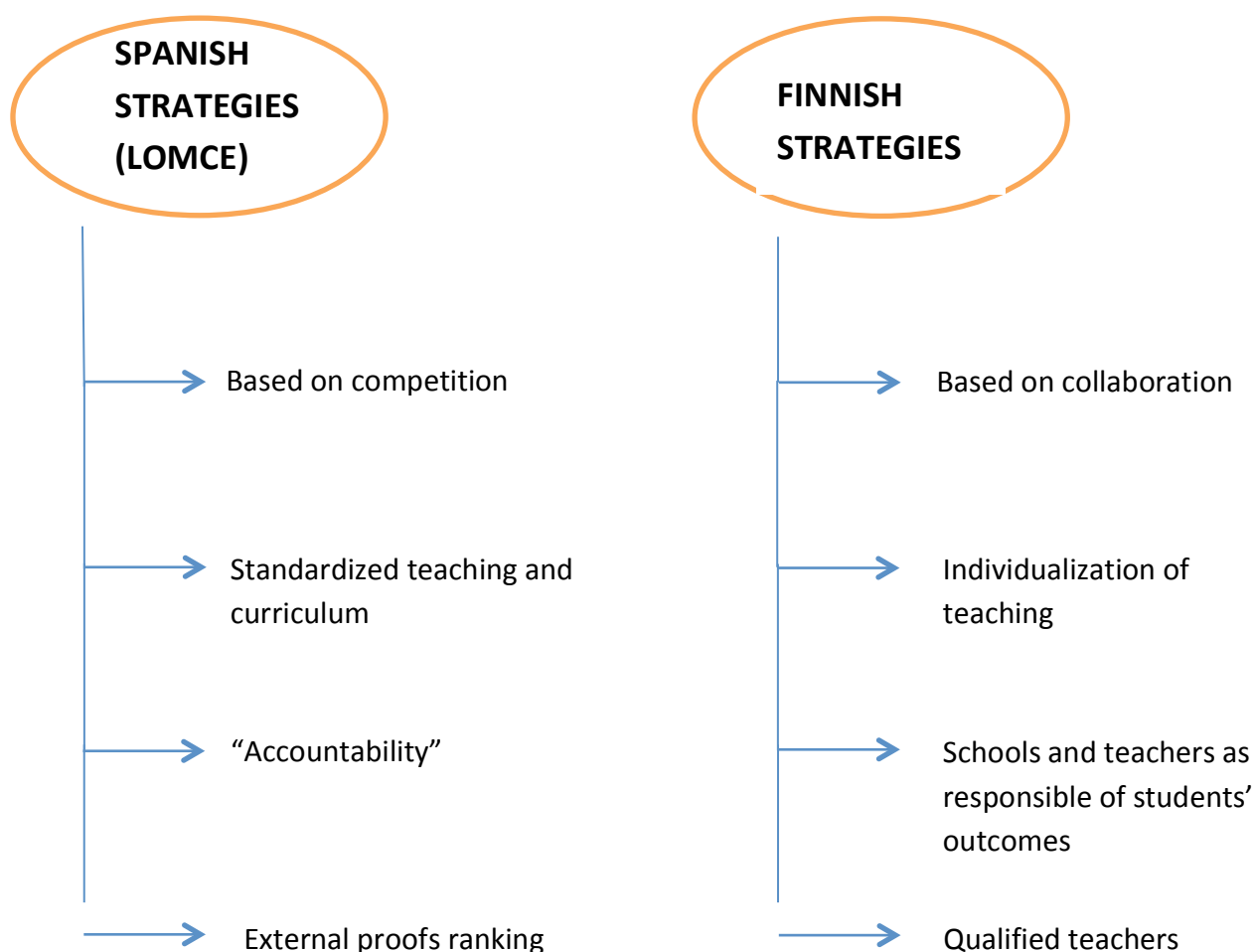
The current crisis which affects Spain should not be an excuse for reducing the educational budget and other investments because of the low economical support that the government is facing and struggling. All these aspects should not be reduced

because they help future generations to overcome past generations, and if we do not invest money and research on them, it will not be possible for them to ameliorate and lead this society to a better promising one.

According to Gimeno and Rodríguez (2013: 52), the cuts done by the government of Spain are a sample of proposals which attack the quality and the teachers' valuation. The salaries of teachers and their rights have been reduced substantially; the teachers' hours of work per week have been increased (from 18 hours until 21), as well as the pupils per classroom (from 25 students to more than 35), but there has been a reduction in terms of staff and material. Moreover, in many Communities of Spain, there have been reductions in the ongoing training of teachers.

One of the reasons of the educational reform, according to the Minister of Education, is to get closer to the Finnish Educational System by obtaining better results in international exams such as PISA. As Bolívar pointed out (2013: 1), instead of basing on outcomes from PISA, we should analyse how the Finnish System is preparing students so well. If we analyse LOMCE proposals, we can confirm that this new law promotes just the opposite of the Finnish System. What Bolívar is wondering is how to transform the current Educational System to another one which can better prepare the youngsters and at the same time guarantying a great education for everyone.

The following figure represents the differences between the Finnish and Spanish educational strategies:



As a conclusion, Bolívar proposes a better teacher training in order to create qualified teachers and giving them the autonomy to decide how to teach, reducing at minimum the students' tests, which do not provide faithful outcomes, and giving more importance to the daily life progress at school, and not to the final.

If we focus on external exams, it could be used to value students or establish a ranking of schools, favouring the competition among them.

According to Gimeno and Rodríguez (2013: 46-49), the rankings established by the external tests of evaluation and the possibilities of specialization that each school offers will lead to a continuous competition among schools and a creation of schools from different categories (one school could be low quality whereas another school is considered as high quality).

While in public schools the number of modalities will be decreased, the private ones will keep all the possibilities in order to attract more students, so it makes the majority of students want to go to them in order to have more facilities to succeed.

Another important fact is the new autonomy that schools will have, leaded by the head teacher who will be able to choose the school staff. If we concentrate the power in only one person, we are centralizing the Educational System and we are removing the equal access for a vacancy for being a teacher. The School Council also loses the capacity for taking decisions and it turns into something exclusively informative, even the number of parents in the school council will decrease losing their participation in the process of the decision-making. The head teacher also has the power to choose the teachers of the school council, so they will act in favour of him in order to consolidate his mandate and not to be harmed from the decisions established by the school council.

The state subsidized schools, according to Bernal and Lorenzo (2013: 111), have a private control and management. The state pays directly the salaries to the teachers and gives a quantity to the school maintenance. Although the selection of teachers is theoretically public, these schools make a selection of their teachers without any strict control from the administration. By the way, the economical finance of these schools represents a way of explicit privatization and visible, where the public money is used to finance totally private schools. It has similar rules to the public schools (parents' choice of the school, management bodies...), but in the practice they are totally different. The management, the election of students, the election of teachers, the timetable of the school, etc., will be responsibility of only one person, who will have the power to make those decisions that he/she considers right.

Thereby, with the application of the law and the maintenance of the concerts with state subsidized schools, the government will try to centralise the power in some specific individuals who will lead the school under their interests.

The basic education is composed by Primary Education and Mandatory Secondary Education, the same way as in the previous law. The freedom of accessing this basic education is the same, being paid in private schools. On the other side, the scholarships have decreased in a considerable number, so students are in trouble in order to face the new prices and keep inside the system. This situation will provoke that families without enough resources will not be able to pay all the needs that education requires.

Another main issue that the inequality can bring out, is the called digital divide, which consists of the unequal possibilities that students have to access to the different uses of ICT creating deficits in the students training. As digital media has had the massive implementation we all know, the person who does not know how to use these resources would have difficulty. We are not talking about having twenty computers per class, but about introducing students in the use of new technological tools, what is very important for creating future citizens and acting against the digital divide, which can create huge differences among people.

As a conclusion, according to Gimeno and Rodríguez (2013: 18-20), the objective of education acts just in the opposite way of what is proposed in the draft of this law (LOMCE). This objective is to understand the human development and social cohesion. The school is the main part of the citizenship structure and the government is doing all the necessary to destroy it, benefiting the private teaching and the one based on the indoctrination of students.

REFERENCES

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, martes 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Gimeno & Rodríguez, J. et al (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla: Ediciones Morata.
- Asociación "Soy Pública" (2013). Anteproyecto de la LOMCE analizado.
- Bolívar A. y Uruñuela P. (2013). La LOMCE, la reforma que viene. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 7, 9-30.
- Bolívar, A. (2012). Hastiados de reformas educativas. *Revista Escuela*.
- Bolívar, A. (2013). Volver a políticas educativas fracasadas. *Revista Escuela*, 277, 37.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). Documento sobre la LOMCE: Diez preguntas para el ministro Wert.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Artículo de actualidad*, 1, 7-11.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). *Entrevista a Enrique Javier Díez Gutiérrez sobre la LOMCE de la Wertgüenza (IV)*. Obtenido el 9/05/2013 de: <http://lomceno.wordpress.com/2013/04/05/entrevista-a-enrique-javier-diez-gutierrez-sobre-la-lomce-de-la-wertgüenza-iv/>

FROM SINGLE GENE TO PHENOTYPE: QUESTIONING A DISCRETE GENE IN EXPLAINING PHENOTYPE DIVERSITY

Karl Smith Byrne (ks677@cam.ac.uk). University of Cambridge

Supervisado por: José Miguel García Ramírez. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 24 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Summary

The great diversity of phenotypes across organisms raises the question of how it emerged from the digital DNA sequence. Often the question is summarized as 'how many genes do we really need?' The benefit of answering this is readily apparent; particularly since sequencing the genome, research has sought the origin of normative and pathological phenotypes in our genes. However, in response, the literature will retort that neither the number of genes nor the size of the genome make robust predictions about phenotype complexity or diversity. For example, a common sea flea, *Daphnia pulex*, has ~31,000 genes, compared with our ~23,000. Given the gene-centric state of current biology, the questions these comparisons advance about the power of the gene are disconcerting. The remit of what follows is to address the value of quantifying genes to explain the phenotype. The heterogeneous nature of gene definitions in the literature necessitates brief discussion of gene ontology. Following this, I will discuss how function emerges from the transcript, and the resultant translated functional product. However, questioning the power of the gene should be taken in tandem with questioning its scope; this discussion will end on a brief survey of the proportion of the phenotype that should readily be attributed to non-DNA inheritance information, which highlights the need or systems-based approaches to phenotype variability.

Key words: Transcript Function, Protein Interaction, non-DNA Inheritance, Systems Approaches

Introduction

Initially, in the early 19th century the gene was defined loosely as a basic unit of heredity (Morgan et al. 1915). However, during the subsequent century research additionally defined it as a discrete locus, that produced a single polypeptide, and that was a transcribed code in the DNA molecule (Watson & Crick, 1953; Beadle & Tatum, 1941). These studies cumulatively produce an oft cited definition: a unit of heredity, which is a discrete segment of DNA that codes for a polypeptide chain. However, as sequencing techniques advance, this definition becomes increasingly unable to cope with emerging data; for brevity, select examples are highlighted. Primarily, not all genes were found to code for proteins: ~50% of transcriptional units in mice code for functional RNA molecules. Those coding for proteins do not conform to a single protein model; a single gene locus may encode a variety of proteins via alternate splicing. By

extracting exons to be combined in multiple permutations, alternate splicing may generate numerous mRNA codes that translate into unrelated proteins. Further, such single gene loci are not found linearly discrete. Discontinuous sense and anti-sense organisation allows for a single gene to be subsumed within the intron of another gene (Gerstein et al., 2007). Lastly, recent literature suggests the coding/regulatory distinction may be obsolete. Transcription factors have been found to bind within ~14% of exon nucleotides, which demonstrates that genes may simultaneously code for proteins and cell regulation (Stergachis et al., 2014; Pesole, 2008).

Although these studies represent great advances in the field of genetics, they also necessitate an updated definition of the gene that allows the maintenance of its integral relationship with the phenotype. The working definition used henceforth is: *The gene is a union of functional genomic sequences encoding a coherent set of potentially overlapping functional products* (Gerstein et al., 2007).

To evaluate well the contribution to phenotypic diversity, it is therefore necessary to clarify a functional transcript, and its relation to the gene, and to expound the role of resultant products in the phenotype.

A typical definition of a functional transcript is a unit of RNA or DNA which, when transcribed, reliably translates into a functional product. However, improved sequence technologies reveal a number of exceptions that appear functional, yet challenge primacy of a functional dichotomy. Consider, the non-sense mediated decay pathway (NMD), which normally removes transcripts with premature stop-codons. While not directly influencing the phenotype, coding genes may alternate transcription between coding regions and distal NMD transcripts as a rate limiting factor in protein production (Huang et al., 2010). Clearly not functional as a coding gene would be described, NMD transcripts temporarily gain function, in the context of gene regulatory processes. Given such findings, it is of benefit to consider the inverse: What is a non-functional transcript? A non-functional transcript is one created by biological mechanism, as opposed to imperfect stochastic artifacts of transcription, which does not contribute directly to phenotypic diversity. Often, transposable elements (TE), such as Alu repeats, will be given as example of a non-functional product. However, recent literature finds exception; a subset of TE has indeed been found functional, and demonstrates splice signals as a substrate for exon creation. Further, TE are inserted, without detrimental effect, into functional transcripts – TE overlap with ~62% of long non-coding RNA and UTR (Sorek 2007; Shen et al. 2011). In light of these findings, it is difficult to parse the functional from the non-functional transcript, and thus, precludes the ability to quantify gene effect from the functionality of the entire genome - clouded by the vastness of genomic data.

Notably, the model producing such difficulties derives the genome as static; that transcript function is fixed for context temporally. However, next-generation technologies are finding TE more numerous. These additional data have discovered that many TE are recent evolutionary developments, and may be considered as sources of genome innovation. Evolution is a trial and error process, and it is possible that 'non-functional' transcripts are intermediaries in the evolutionary testing process. Although such dynamism may blur the lines between genetic noise and novelty, it is clear that the genome should benefit from the flexible functionality of 'in progress' transcripts. Such as with NMD and TE, specific contexts may highlight their minor functionality as beneficial to fitness, and facilitate development (Mudge, Frankish, & Harrow, 2013). Conceptually, then, it appears more beneficial to re-evaluate the transcript as being functionally transcribed. That although the gene may be to a certain degree a fixed sequence, the context and need for novelty may supplement with a

fluidity of function in additional transcripts. However, a practical challenge remains; such a model of transcript function requires a flexible structural framework to allow for the quantification of the genetic effect. Many exceptions to traditional functionality are compounded by the inability of static genome structure to accommodate the simultaneous activation of mutually distal elements.

Such difficulty may arise from the conceptual simplification that the genome is linear and two dimensional, when in reality it is a dynamic, three-dimensional structure. To facilitate gene expression, local genome folding regularly occurs between remote regulatory elements and genes, and between genes and transcription factors. This amendment may reconcile the flexible functionality and preserve gene function effects. For example, in expression of erythroid genes, mutually distal genes are found to relocate to an active transcription site. The necessary distal elements are trafficked to a central scaffold of pre-assembled transcriptional complexes, for context-specific expression (Mercer & Mattick, 2013). Note that movement implied is restricted. Although ligand-induced changes may expand genomic regions, it does not allow major reorganization of chromosomes. Such dynamism may help facilitate the conceptual advances in understanding of transcript functionality. However, in doing so, the genome topology is required to adopt a more regulatory role to preserve the measure of the transcriptional gene unit. Further, that this new framework accommodate existing genetic phenomena. For example, the ability of the genome to appropriate a distinct structure by context reveals a modular genetic design. Specifically, those coding and regulatory elements may be incorporated alternatively along a single sequence dependent on necessity. The benefit is readily apparent: a three-dimensional conception allows for the overlap of genes, and facilitates the role of epigenetic effects. Histone modifications and methyl groups act in symbiosis with extant topological constraints, and constrict possible intron and exon boundaries to create the central scaffold for transcription compartments (Luco et al., 2011; Kornblihtt et al, 2013).

Further mechanisms for such dynamism may be found in the specificity offered by transcription factor use. Single gene loci have ~3 promoters on average, these may drive multiple sequences simultaneously by local folding to fulfill necessity. This facilitates a complex array of function specific activation in genes, in a complex of transcripts; for example the developmentally specific Hox gene activation. Crucial for body plan development, Hox genes display collinear activation across overlapping domains. The activation occurs according the current developmental conditions, the body axis, of the embryo. The process involves the successive relocation of genes to an active transcription compartment; however, inactive Hox genes are isolated in a single structure delimited from the active flanking regions (Noordermeer et al., 2011). By integrating this structure with the concept of a functional transcript, it becomes possible to delineate the gene as a unit in measure of the phenotype. The functional transcript may thus be revised as a group of functionally related DNA or RNA sequences, which when transcribed robustly contribute to phenotypic variability. Importantly, these additions do not require a large redefinition, as the gene may be seen as largely constant. However, the three-dimensional model makes explicit that transcript function occurs in complex hubs of activation; many genes are concurrently trafficked to direct a specific phenotype. Multi-gene activation may, thus, question the value of the single gene unit; a question that is best answered by their translated products, and the phenotype.

Typically, a functional product is considered the result of translation that produces a measureable effect on phenotypic diversity, with a primary example being amino acids and resultant proteins. The premise behind the contribution to the phenotype is well explained through gene-wide association analysis designs; that a protein will produce a

difference in the phenotype, based on the fixed sequence variants, and thus, that a reliable functional product is based at the single gene loci. However, many such studies report disturbingly low genetic contributions to behavior. One recent study of obesity aetiology, found that 1% of total expected variation was due to genetic factors. A similar study of breast cancer risk factors found no benefit of introducing common genetic variants. As such, emerging proteomics research is questioning the benefit of relating the functional locus of phenotype impact to a single gene product, such as a protein. For example, the functional locus may be removed from a fixed single location, and be dependent on the context, as in the protozoan *T. Brucei*. It infects mammalian blood streams and evades host immune function by regularly altering its glycoprotein surface. Importantly, this phenotype is controlled by ~1000 VSG genes, which are transcribed one at a time – multiple fixed gene loci and products may specify a single phenotype, which questions the value of affixing product function to the single gene (Ruiz-narváez, 2012).

The prior example is, however, a single protein-based trait, and may not be a representative evaluation of the power of single protein-gene contribution to the phenotype. A more complex example can be taken from the well-annotated *lac* operon involved in lactose digestion. An operon is a segment of gene comprising regulatory transcripts and multiple code that produce multiple proteins that act as a polycistronic mRNA with related metabolic functions. The *lac* operon is an example of how a complex trait is well described by considering the interaction of many products (Beckwith et al., 1970; Bassford et al., 2003). Such a function would be missed if single gene protein behavior were assumed, and is in accord with recent literature that states only rarely can discrete biological function be attributed to individual products. Rather, most biological constituents for the phenotype arise from a complex network of pairwise interactions.

A more expansive example can be drawn from the seminal protein-protein interaction yeast study on *Saccharomyces cerevisiae*. Jeong and colleagues studied the impact on the phenotype of a protein deletion from the removal of a single gene. Firstly, 93% of all proteins had at least five pairwise interactions. Secondly, results found that the phenotypic variability attributable to the gene deletion was largely described by the topological position of its resultant protein, in the complex network of molecular interactions. Notably, not all protein deletions were found equally essential to function. In contrast, only 21% when deleted proved lethal to the organism (Jeong et al., 2001). That the importance for phenotype maintenance was proportionate to the degree of connectivity emphasizes the relevance of protein-protein interaction for describing behavior. Additionally, when proteins that are less integrated were deleted, the phenotype was more likely to buffer against deleterious effects. Thus, despite the importance of discrete biological function, the phenotype is better described by the integration of gene products, than by a singular protein.

These studies describe the functional contribution of the genes to the phenotype as being somewhat removed from the single gene locus. Rather, the single gene may serve as a subroutine or heuristic template, to be supplemented with necessary additional material. Further, that the power and robusticity of our genes is due to their flexibility to produce a cumulatively measured phenotypic effect. These studies, however, omit any quantification of the total effect; to what extent is genetic explanation the whole explanation?

The question over number of necessary genes for behavior readily implies that given a complete understanding of DNA, one should be able to return a human being; that non-DNA differences do not contribute to the phenotype and are not inherited. However, it

is important to acknowledge that DNA does not need to code for the entire phenotype. Emergent properties from physical attributes, such as the properties of water that contribute crucially to the formation of the cell lining, are not directly coded for in DNA. Evolution is described as being parsimonious in creating genetic information. Given that cells are widely believed to have evolved before DNA, there is little reason that DNA would code for properties already present. For clarity, the point is that the structures of a flower, for example, may emerge in part from nature taking a 'free ride' from the properties that arise from the physico-chemical universe (non-DNA), and from DNA (Nottale & Auffray, 2008).

Additionally, it is clearly not true that DNA *does* indeed encode all biological systems. Firstly, an organism will also inherit much non-DNA information: a fully fertilized egg and maternal antibodies; and RNA, the centriole, and other non-DNA components from the sperm. Such information serves as a robust source of trans-generational phenotype plasticity, and as a trigger for development, without which life would not begin. However, difficulty may arise in comparison of these different forms of inheritance information. The eukaryotic cell is a very complex structure, and difficult to represent in multidimensional computational space. Yet, even when simplified to exclude redundancies, such as binning similar structural data into categories of organelles, comparable effective information content to that of the genome is estimated from 1% of structural information. Given the structural information is largely what constrains aforementioned protein interactions, it appears foolhardy to omit these data (Noble, 2011).

Studies that have explicitly researched non-DNA inheritance information have produced informative data on the development, particularly, on skeletal morphology. When a fertilized mouse egg is carried to term in a mouse of a different strain, the number of vertebrae of the born mouse is dependent on the mouse that bore it, not its genetic mother (McLaren & Michie, 1958). Similarly, more recent studies of cross-species cloning with fish of differing genera find that the skeletal morphology is a mix of both DNA and structural inheritance information. Goldfish eggs inserted into carp nuclei develop with vertebrae number congruous with carp, which is attributed to the egg cytoplasm regulatory effects on gene expression in early development (Sun et al., 2005). Lastly, surgical modifications made to alter the orientation of cilia patterns in paramecium, are robustly inherited by daughter cell across multiple generations (Beisson & Sonneborn, 1965). These data clearly identify patterns of non-DNA inheritance information on the phenotype. Although it is not readily comparable, such information makes a major contribution to the development and fitness of the organism. It is thus of benefit to consider that the extent of gene contribution to the phenotype is tempered by extant data from other sources.

Conclusion

Ultimately, little benefit appears from quantifying single gene effect to explain the phenotype. A brief survey of the literature highlights the wonderful flexibility of the genome in producing our phenotype; yet it also reveals that its power is greatly rooted in its complex interconnectivity. Admittedly, there are difficulties inherent in these integral structures for delimiting single gene contributions. However, that we can begin to appreciate the reach of this dynamic structure is comforting; identifying non-DNA inheritance information, at least, delimits the contribution of genetic factors, if also clouding the role of the gene. Future research should redress the gene as a functional template that is a valuable, but partial truth in a wider system of interactions. Irrespective, the benefit of our confusion is apparent as it represents both the dearth of genetic information yet to be explained, and also the Socratic precursor for progress.

References

- Bassford, P., Beckwith, J., Berman, M., Brickman, E., Casadaban, M., Guarente, L., ... & Silhavy, T. (1980). Genetic fusions of the lac operon: a new approach to the study of biological processes. *Cold Spring Harbor Monograph Archive*, 7, 245-261.
- Beadle, G.W. and Tatum, E.L. (1941). Genetic control of biochemical reactions in *Neurospora*. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 27, 499–506.
- Beckwith, J. R., & Zipser, D. (Eds.). (1970). *The lactose operon* (Vol. 1). Cold Spring Harbor Lab.
- Beisson, J. & Sonneborn, T. M. (1965) .Cytoplasmic inheritance of the organization of the cell cortex in paramecium *Aurelia*. *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 53, 275– 82.
- Gerstein, M. B., Bruce, C., Rozowsky, J. S., Zheng, D., Du, J., Korbel, J. O., ... Snyder, M. (2007). What is a gene, post-ENCODE? History and updated definition. *Genome research*, 17, 669–81.
- Huang, X.-Q., Lui, S., Deng, W., Chan, R. C. K., Wu, Q.-Z., Jiang, L.-J., ... Gong, Q.-Y. (2010). Localization of cerebral functional deficits in treatment-naïve, first-episode schizophrenia using resting-state fMRI. *NeuroImage*, 49, 2901–6.
- Jeong, H., Mason, S. P., Barabási, a L., & Oltvai, Z. N. (2001). Lethality and centrality in protein networks. *Nature*, 411, 41–2.
- Luco RF, Allo M, Schor IE, Kornblihtt AR, Misteli T. (2011). Epigenetics in alternative pre-mRNA splicing. *Cell*, 144, 16–26
- Kornblihtt AR, Schor IE, Allo M, Dujardin G, Petrillo E, Munoz MJ. 2013. Alternative splicing:Apivotal step between eukaryotic transcription and translation. *Nat Rev Mol Cell Biol* 14: 153–165
- McLaren, A. & Michie, D. (1958) An effect of uterine environment upon skeletal morphology of the mouse. *Nature*, 181, 1147–1148.
- Mercer, T. R., & Mattick, J. S. (2013). Understanding the regulatory and transcriptional complexity of the genome through structure. *Genome research*, 23, 1081–8.
- Morgan, T.H., Sturtevant, A.H., Muller, H.J., and Bridges, C.B. (1915). The mechanism of Mendelian heredity. Holt Rinehart & Winston, New York.
- Mudge, J. M., Frankish, A., & Harrow, J. (2013). Functional transcriptomics in the post-ENCODE era. *Genome research*, 23, 1961–73.
- Noble, D. (2011). Differential and integral views of genetics in computational systems biology. *Interface focus*, 1, 7–15.
- Noordermeer, D., LeleuM, Splinter E, Rougemont J, De LaatW, Duboule D. (2011).Thedynamic architectureofHoxgene clusters. *Science*, 334, 222–225.

- Nottale, L. & Auffray, C. (2008) . Scale relativity and integrative systems biology 2. Macroscopic quantum-type mechanics. *Progr. Biophys. Mol. Biol.*, 97, 115–157.
- Pesole, G. (2008). What is a gene? An updated operational definition. *Gene*, 417, 1–4.
- Ruiz-Narvaez, E. A. (2011) What is a functional locus? Understanding the genetic basis of complex phenotypic traits. *Med Hypotheses*, 76, 638-42
- Shen S, Lin L, Cai JJ, Jiang P, Kenkel EJ, Stroik MR, Sato S, Davidson BL, Xing Y. (2011). Widespread establishment and regulatory impact of Alu exons in human genes. *Proc Natl Acad Sci*, 108, 2837–2842
- Sorek R. (2007). The birth of new exons: Mechanisms and evolutionary consequences. *RNA*, 13, 1603–1608.
- Stergachis, A. B. et al. 2013. Exonic Transcription Factor Binding Directs Codon Choice and Affects Protein Evolution. *Science*, 342, 1367-1372.
- Sun, Y. H., Chen, S. P., Wang, Y. P., Hu, W. & Zhu, Z. Y. (2005) . Cytoplasmic impact on cross-genus cloned fish derived from transgenic common carp (*Cyprinus carpio*) nuclei and goldfish (*Carassius auratus*) enucleated eggs. *Biol. Reprod.*, 72, 510–515.
- Watson, J.D. and Crick, F.H.C. 1953. A structure of deoxyribonucleic acid. *Nature*, 171, 964–967.

ACEPTACIÓN Y MODIFICACIÓN DE LAS IDENTIDADES MIGRATORIAS

Sofía Alonso Díaz. Universidad de Huelva

Supervisado por: Miriam Hervás Torres. Departamento de Psicología de la Educación. Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 7 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen

El presente artículo trata sobre la forma en que las culturas autóctonas reciben y aceptan a las culturas migratorias. Habla sobre cómo afecta a la relación entre las culturas, y de qué modo la identidad de cada uno se ve alterada. Para ello se presenta los resultados de un estudio etnográfico en el que se analizaron los contextos escolares y sociales en los que se desarrollan las experiencias de los jóvenes marroquíes en Cataluña, España.

Principalmente se hace una descripción sobre los conceptos importante como identidad, que es el núcleo de este artículo. Como principal objetivo, se encuentra conocer el nivel de aceptación de las culturas migratorias en las culturas autóctonas y la capacidad de mantenimiento de identidad de las culturas migratorias.

Palabras Clave: Identidad, Aceptación, Inmigración

Abstract

This article discusses how indigenous cultures are accepted and migratory cultures. Talk about how it affects the relationship between cultures, and how the identity of each is altered. This results from an ethnographic study in which school and social contexts in which the experiences of young Moroccans in Catalonia, Spain are developed analyzed is presented.

Primarily a description of the important concepts of identity, which is the core of this article is. Main objective is to know the level of acceptance of migratory cultures of indigenous cultures and the ability to maintain identity of migrant cultures.

Keywords: identity, acceptance, Immigration

Introducción

La identidad étnica de un individuo como adscripción a una categoría étnica no resulta de una decisión que repose sobre una identificación sino más bien de un proceso de clasificación que le es exterior. Sin embargo, el concepto de pertenencia ayuda a explicar el hecho de que los individuos étnicamente categorizados puedan desarrollar

un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo, y que ello les pueda permitir, por ejemplo, crear redes de solidaridad o una red de instituciones y de asociaciones destinadas a defender sus intereses (M. Martiniello, 1994: 107). Ésta, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (P Berger y T. Luckmann, 1968: 65).

La identidad es uno de los fenómenos psicosociales que más se ve afectado por los procesos migratorios. No en vano, hoy día constituye ya una dimensión básica que complementa la integración económica, social y cultural con los inmigrantes. La forma en que los individuos se piensan a sí mismos se ve sometida a tensiones específicas cuando ese pensamiento se pone en marcha en contextos en los que los grupos, los valores o las costumbres divergen de los que constituyen las referencias habituales (cercanas o íntimas). El conflicto de adaptación cultural que se vive entonces se conoce como aculturación, y una de las formas de estudiarlo es a través de las transformaciones que experimenta la identidad de los individuos implicados en el movimiento migratorio (Schwartz, Montgomery y Briones, 2006).

Por lo que investigar las relaciones que tienen con otros es crucial porque las identidades que desarrollan y su propio sentido de quiénes son, dependen, no sólo de las interacciones que tienen en su vida privada, sino con todo el contexto que le rodea (Appiah, 2006; Taylor et al., 1994).

Para ello las identidades que se van a estudiar son la identidad en España, ya que aunque en su pasado había muchas cosas que los unía, en la actualidad siguen un patrón de cultura muy diferente (M. Chakor, 2003). Y todo ello se hará con el objetivo de conocer el nivel de aceptación de las culturas migratorias en las culturas autóctonas y la capacidad de mantenimiento de identidad de las culturas migratorias.

Metodología

Los datos analizados proceden de una etnografía escolar y comunitaria. Se encuentra dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre familias inmigrantes y condiciones de integración social y escolar de sus hijos e hijas.

La etnografía se centró en 31 chicos y 18 chicas marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, estudiantes de un instituto de educación secundaria, y en sus familias.

En las cuales 12 de ellos eran padres y jóvenes de familias, 6 profesores, 4 dedicados a la gestión administrativa y por último 10 miembros de la comunidad local.

En el estudio se aplicaron técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas informales, semi-estructuradas y estructuradas – que se realizaron entre el profesorado en la escuela y entre los jóvenes y familias en su mayoría fuera de ella -, reconstrucción de historias migratorias individuales y familiares, técnicas biográficas, análisis documental, etc.) y cuantitativas (tratamiento de expedientes académicos individuales, de sanciones disciplinarias y de resultados académicos de cada estudiante y en relación a su grupo clase) en todos los ámbitos de observación señalados y de forma simultánea. El diario de campo fue el instrumento clave para registrar el acontecer de la cotidianeidad tanto dentro y fuera del aula, en la escuela como en el barrio.

El trabajo de campo se desarrolló desde el curso 1998-99 hasta el año 2004-05.

Resultados

Tablas de porcentaje del mantenimiento de identidad y sobre puntuación aceptación en la comunidad receptora.

Mantenimiento de la identidad	
Sí completamente	50%
No	0%
Mayormente la cultura de origen	40%
Mayormente la cultura de los autóctonos	10%

Tabla1: Mantenimiento de las identidades culturales.

	Aceptación	No aceptación
Autóctonos	90%	10%
Inmigrantes (percepción de aceptación de los demás)	40%	60%

Tabla2: Aceptación y percepción de ella.

Midiendo el mantenimiento de las identidades en la cultura migratoria, puede decirse que la mitad del porcentaje se reparte sólo en los inmigrantes que mantienen su identidad, su cultura y sus costumbres muy arraigadas (75%), en cuanto a los que no la mantienen en absoluto no se ha detectado ningún sujeto en esta investigación. por otro lado el otro 50% restante se reparte entre los que mayormente mantienen su cultura de origen (40%) y por otro lado los que mayormente han obtenido una nueva identidad mayormente de la nueva cultura (10%).

Evaluando la aceptación de los habitantes autóctonos, puede decirse que las gran mayoría (90%) acepta con total normalidad a simple vista, la relación intercultural, por el contrario una minoría (1%) de forma rotunda niega esta relación.

Respecto a la percepción que tienen los marroquíes sobre la aceptación de los españoles, el 40% cree en la aceptación totalmente sincera de los autóctonos, mientras que el 60% no lo cree, y si lo hace, le queda un ápice de duda.

Discusión

Como se ha explicado en la introducción, los inmigrantes pasan por un proceso en el cual su identidad se ve amenazada, ya que el hecho de comenzar en una cultura diferente, donde incluso algunas costumbres son opuestas, donde no se sabe cómo pueden recibirlos, les influye en la transformación y construcción de una nueva identidad. Aunque ese proceso sea extraño para ellos, y se encuentren desubicados, los resultados de este estudio han sugerido unos datos muy diferentes a lo esperado, ya que de forma general los inmigrantes marroquíes, mantienen una identidad muy arraigada por lo que no la modifican, y siguen con sus costumbres, patrones de conducta y su cultura de origen, dentro de sus posibilidades.

Todo esto puede ocurrir ya que cuando llegan a otro lugar, se forma como un grupo muy cohesionado para defenderse de otros, y globalmente se apiñan para no perder nada de sus costumbres. Todo esto tiene sin duda su más profunda influencia de su religión, aunque no es ahora cuando toca hablar de este tema.

También existen aquellos que absorben todo lo posible de la nueva cultura e intenta integrarse de forma muy completa, aunque esto son los mínimos. También predominan aquellos que aunque sin dejar su cultura y costumbres de lado, se integran en el nuevo sistema.

Gran parte de la identidad se pierde, pero construyen otra, ya que la identidad no sólo se pierde con el cambio de territorio, sino con cualquier cambio más allá de lo común. Pero cuando se menciona el perder la identidad, no se hace alusión a la pérdida total de ésta, sino a la flexibilidad y a la aceptación de absorber más allá de lo que antes se absorbía.

En cuanto a la postura que adquieren los autóctonos con los inmigrantes, en los resultados se demuestra, que la gran mayoría los acepta, y que ellos mismo se ven aceptados por la mayoría.

La multiculturalidad cada día es más común en todos los territorios, por lo que las personas ya han adquirido una postura más actualizada. Actualmente la inmigración que se produce en la mayoría de los países, y en este caso, España, crea un concepto diferente de cultura arraigada ya que como dice Calvo (1995:13), “la sociedad española es muy heterogénea a nivel de sistema de valores, configuraciones mentales, orientaciones políticas y conciencias étnicas colectivas. Es, además una sociedad multicultural y multiétnica y lo será más en el futuro, no sólo por la diversidad autonómica, sino por la génesis de otras culturas y subculturas minoritarias”.

Como conclusión puede decirse que aunque las cosas poco a poco estén cambiando, y las culturas estén aceptando su interrelación, queda todavía mucho que trabajar, ya que hay un porcentaje de personas y grupos sociales que les cuesta asimilar y aceptar esta situación. Suelen ser personas muy territoriales y nacionalistas, pero poco a poco y con el peso de la mayoría las personas tendrán que acostumbrarse.

Referencias

- Appiah, K. A. (2006). *The Politics of Identity*. Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 15-22.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Calvo Buezas, T. (1995). “Aprender a vivir la diferencia”. En Vela Mayor nº 5 (13-18).
- CHAKOR, M. (2003), *España y Marruecos de la prehistoria al siglo XX*, inédito.
- Duranti, A. (1994). *From grammar to politics. Linguistic anthropology in a Western Samoan village*. University of California Press.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press (Distribuido por Ediciones Akal, S.A.)

MARTINIELLO, M. (1994): «Élites et leaders ethniques: entre mobilité sociale et structuration communautaire», en *Revue Internationale d'Action Communautaire* n°31/71, pp. 105-117.

Schwartz, S.J., Montgomery, M.J., Briones, E. (2006) "The Role of Identity in Acculturation among Immigrant People: Theoretical Propositions, Empirical Questions, and Applied Recommendations", *Human Development*, 49:1-30.

IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN EN ADOLESCENTES INMIGRANTES

ETHNIC IDENTITY AND ACCULTURATION IN IMMIGRANT TEENS

Antonio González González. Universidad de Huelva

Supervisado por: Miriam Hervás Torres. Departamento de Psicología de la Educación. Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 7 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

RESUMEN

La identidad étnica, es aquella parte del autoconcepto o definición que uno mismo o una misma tiene derivado de la pertenencia a un determinado grupo social, ya sea nacional, lingüístico, religioso, deportivo o étnico (Phinney y Ong, 2007). El hecho de poseer una identidad étnica y tener que emigrar a otro país y probablemente otra cultura, provoca lo que se denomina aculturación o choque de las dos culturas (la receptora y la que llega). Este proceso de aculturación si no se sabe llevar de manera adecuada puede provocar importantes problemas en ambas culturas, principalmente en la que llega. Por este motivo es necesario que desde las instituciones educativas se fomente la educación a un nivel multicultural.

Palabras Clave: Identidad Étnica, Aculturación, Adolescente Inmigrantes

ABSTRACT

Ethnic identity is that part of the self-concept or definition that you or one is derived from membership of a particular social group, whether national, linguistic, religious, sporting or ethnic (Phinney and Ong, 2007). Whether own ethnic identity and have to migrate to another country and another culture probably causes what is known as acculturation or clash of the two cultures (the receiving and arriving). This process of acculturation is not known if properly carry can cause significant problems in both cultures, mainly in arriving. It is therefore necessary that the educational institutions education foster a multicultural level.

Key Words: Ethnic Identity, Acculturation, and Immigrant Teens

INTRODUCCIÓN

La identidad es un tema que, bien a un nivel individual o colectivo, es de gran importancia en nuestros días, ya que es muy necesario que las personas desarrollen de manera adecuada su identidad sin conflictos. La identidad de las personas o los grupos, son complejas y cambiantes, es decir, están en constante construcción y afectada por diferentes factores tales como los diferentes contextos en los que las personas se desarrollen.

Se podría hablar de diferentes identidades como la identidad a nivel personal que, según Manjón (2009), son un conjunto de rasgos que hacen que un objeto, una persona, un grupo humano o un ente sea propio, singular y diferente de los demás, porque por lo menos, difiere en alguno de estos rasgos y, en virtud de esto los demás pueden diferenciarlo del resto por muy parecido que sea a otros. Por otro lado, encontraríamos la identidad étnica, su definición es compleja por diferentes confusiones terminológicas, no obstante, usaremos la definición de Phinney y Ong (2007). Según dichos autores, la identidad étnica, forma parte de la identidad social, es decir, aquella parte del autoconcepto o definición que uno mismo o una misma tiene derivado de la pertenencia a un determinado grupo social, ya sea nacional, lingüístico, religioso, deportivo o étnico. Estos autores, también hablan de que la identidad étnica no se queda estancada, sino que se va desarrollando a través del tiempo gracias a procesos como el aprendizaje.

Hay multitud de factores que inciden en la construcción de la identidad personal y étnica, algunos de dichos factores están cerca y afectan directamente a la creación de la identidad y en cambio otros están en esferas más alejadas y nos afectan de manera más indirecta. Algunos autores, como, Contreras, Balcázar, Zanatta, Colín y Peña (2009) han propuesto tres grandes categorías en las que se desarrolla la identidad: vínculo de integración espacial, vínculo de integración temporal y vínculo de integración social. En primer lugar, en el vínculo de integración espacial los autores argumentan que estaría encuadrada la imagen de sí mismo. En la segunda categoría estarían encuadrados los acontecimientos del pasado y los planes de futuro de los adolescentes. Finalmente, en la tercera categoría estarían encuadrados factores tales como: familia, amigos, escuela, valores, creencias, moda, sociedad, medios de comunicación etc.

En la adolescencia, es cuando la persona empieza a socializar y a crear su propia identidad de una manera más independiente. El adolescente, atraviesa una búsqueda de sí mismo y de su identidad, va de tendencias individuales a tendencias grupales, un comportamiento en el que busca uniformidad y una contención a tantos cambios; tiene necesidad de intelectualizar y fantasear, sufre crisis de actitudes sociales reivindicatorias y religiosas; presenta una clara denuncia temporal en la que lo importante aparece siempre más cercano en el tiempo que lo que no tiene interés; atraviesa por una evolución sexual, la cual conlleva una aparición a algunos trastornos afectivos (Casullo, Bonaldi y Fernández, 2000). Pese a que la construcción de la propia identidad mantiene puntos comunes entre adolescentes autóctonos y de origen inmigrante, el adolescente inmigrado se encuentra ante retos y dificultades específicos, sobre todo, si la emigración coincide con su adolescencia (Siguan, 2003). El adolescente inmigrante debe enfrentarse al fenómeno de la aculturación o lo que es lo mismo, verse sometido a un cambio o adaptación de su cultura natal por la cultura del lugar actual de residencia..

Es importante tener en cuenta el grado de aceptación de la cultura receptora. Según Dana (1993), la sociedad dominante puede que sea relativamente tolerante y aceptar el pluralismo cultural y por tanto hacer más fácil ese choque de culturas o aculturación. Por el contrario, puede que si se produce un choque fuerte entre las dos culturas, esto de como consecuencia multitud de problemas con dichos adolescentes, tales como, injusticias sociales, discriminación y todo lo que esas dos cosas conllevan.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Desde el ámbito académico y desde una perspectiva multicultural se debe de intentar que la aculturación y adaptación sea lo más cómoda posible. Para que esto pueda

producirse, será necesaria la intervención con ambas partes, es decir, cultura de acogida y la inmigrante. En Andalucía, existe una guía que va en esta línea (Guía Básica De Educación Intercultural). En dicha guía desarrollada por Pino, París, Montoya y Medina (2011), podemos encontrar algunos programas muy interesantes de cómo ayudar a integrar a los alumnos inmigrantes desde un punto de vista académico y social. Dicha guía está estructurada de la siguiente manera:

Plan de Acogida e Integración

Programa de acogida: son una serie de actuaciones específicas, que se desarrollan en el centro con el fin de facilitar el proceso de escolarización, adaptación e integración del alumno inmigrantes. De esto, se encargaría un llamado "tutor de acogida" que trataría de coordinar el programa. Dicho tutor, podría ser el director del centro o cualquier o docente voluntario. En el programa se diferencian varias fases:

- Recepción
- Entrevista con la familia
- Evaluación del alumno
- Presentación en el aula

Programa de mediación intercultural: trata de mejorar la comunicación y las relaciones de las diferentes culturas, mediante una tercera persona, con el objetivo de ayudar a una buena acogida y adaptación a la nueva cultura, evitar posibles conflictos por falta de comunicación y crear canales de comunicación efectivos entre la población de acogida y la inmigrante. De esta tarea se encargara principalmente el "tutor de acogida".

Plan de Enseñanza Y Aprendizaje de Español con Inmigrantes en el Contexto Escolar

Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística: es un programa enfocado a la enseñanza del español como lengua vehicular que permita al alumno inmigrante integrarse en el centro educativo y la incorporación a ritmos y actividades académicos propios de su nivel curricular. De esta tarea, realmente deben de encargarse los diferentes docentes, ya que , deben hacer una valoración inicial del nivel del adolescente y desde ahí modificar el currículo.

Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico: está destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular del alumno de procedencia inmigrante matriculado, prioritariamente en la enseñanza obligatoria, que presente dificultades o carencias en el aprendizaje del español. Estas actividades extraescolares serán realizadas por el propio profesorado del centro.

Aula virtual de Español: es un programa proporcionado por el instituto cervantes y lo que pretende principalmente es fomentar el aprendizaje del español mediante internet principalmente. El o los encargados de esta tarea son los docentes del centro.

Actuaciones Para el Mantenimiento de la Cultura de Origen

Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en Horario Escolar: se trata de que los centros docentes desarrollen actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumno inmigrantes. Los objetivos entre otro son que el alumno inmigrante no pierda su riqueza cultural, potenciar actitudes de solidaridad y la tolerancia entre todo el alumnado del centro.

Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en Horario extraescolar :se elaboran actividades destinadas a todo los alumno de la enseñanza obligatoria inmigrante o no. Esto se hace para potenciar el reconocimiento y valorar las diferentes culturas que coexisten en el centro. Las actividades extraescolares la desarrollaran los propios profesores del centro e intentaran que haya interacción entre diferentes culturas ,que las familias se impliquen etc.

Programa de Lengua árabe y Cultura Marroquí: este programa, lo que persigue es enseñar la lengua y cultura árabe a los niños marroquí y no marroquí que lo deseen. Esto se hace en parte para que los niños inmigrantes puedan salvaguardar de alguna manera su identidad y su cultura. El programa se llevara a cabo por profesores marroquí autorizados para ello.

CONCLUSIÓN

Si echamos una mirada al pasado podemos ver como a lo largo de la historia el sentimiento de identidad étnica o pertenencia grupal ha producido incontables problemas sociales o culturales tales como guerras. En algunos países europeos como Francia o Alemania ya se experimentaron importantes épocas de inmigración. En España, estos acontecimientos se están produciendo en los últimos años. Los movimientos migratorios se producen por un sin fin de motivos y es realmente necesario que las personas, en este caso concreto los adolescentes, desarrollen su identidad bebiendo de diferentes culturas sin estar cerrados. Deben mantener una identidad étnica y aprovechar la riqueza de su cultura, ya que que les recuerda de donde vienen, no obstante, deben enriquecerse con nuevas culturas que le aportaran cosas a diferentes niveles y sentirse parte de un todo y no de una sola cosa. En definitiva, la importancia de que la identidad se desarrolle en un contexto multicultural es la globalidad, esa es la finalidad, lograr una sociedad multicultural en la que cada persona independientemente de su origen o religión tenga un sitio. En esta tarea de integración de los inmigrantes adolescentes los centros educativos tienen un peso muy importante, ya que, de alguna manera se podría decir que es la que lleva el peso principal de dicha integración. En España, la mayor parte de la inmigración es de población Marroquí por tanto los centros se especializan un poco en base a esa necesidad como es el caso de muchos centros en Andalucía. Finalmente, es necesario resaltar que los centros deben de ir adaptándose a las diferentes necesidades de los alumnos que en ellos estudian siempre con un camino a la multiculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Casullo, M. Bonaldi, P.y Fernandez, M. (2000).*Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte*. Buenos Aires: Lugar.
- Diputación de Barcelona (1993). *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona*. Doc.policopiat. Barcelona: Àrea de Serveis Socials.
- Contreras, J. Balcazar, P. Zanatta, M. Colín, M. Gurrola, M. y Peña, G. (2009). *Factores que intervienen en la conformación de la identidad en adolescente*. X congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis Febrero 2009. Psiquiatría.com
- Manjón, D. (2009). *La Identidad Europea. La Aportación Española*. Burgos: Visión Libros

- Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Pino, R. París, C. Montoya, S. Medina, M. (2011). *Guía básica de Educación Intercultural*. España: Artes Gráficas Servigraf, S.L.
- Siguan, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

Fundamentación sobre la Prostitución y una aproximación al barrio del Raval

Marta Gillué Tomás

Supervisado por: José Gijón Puerta. Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2014.

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2014.

Resumen

La prostitución es una actividad que ha existido desde el origen de la humanidad y su práctica ha venido evolucionando con el paso del tiempo, además de que se ejerce de manera diferente respondiendo a la cultura, religión y civilización.

La fundamentación recoge la situación actual de la prostitución y hace una aproximación del Raval un barrio en el distrito de "Ciutat Vella" de Barcelona, Cataluña.

Palabras clave: prostitución, mujer, Raval.

Abstract

Prostitution is a practice that has existed ever since the origin of humankind whose practice has evolved over time according to the society, religion and culture. The present paper provides a general overview of current prostitution and gives an approach to its situation in "El Raval", a neighbourhood in the "Ciutat Vella" district of Barcelona, Catalonia.

Key words: Prostitution, women, Raval.

Aproximación a la prostitución

Según la RAE, el término prostitución proviene del latín *prostitutio*; este a su vez proviene de otro término latino, *prostituere*, que significa literalmente 'exhibir para la venta'.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la prostitución o Trabajo Sexual Comercial (TSC) como toda "actividad en la que una persona intercambia servicios sexuales a cambio de dinero o cualquier otro bien" (OMS 1989, citada en CONAPO 1994: 761)."

Jiménez Bautista (2008) propone que podemos considerar a la prostituta como una persona, en este caso mujer, que mantiene relaciones sexuales sin implicación

sentimental ni afectiva, no orientadas a la procreación sino al placer con muchos compañeros diferentes y ocasionales y por dinero, o sea, introduciendo el elemento comercial en la relación sexual. En muchas ocasiones la prostitución va relacionada con violencia directa (física, verbal, psicológica y sexual) es una experiencia común en las mujeres que ejercen la prostitución, tanto antes como durante la realización de esta actividad.

Para Luís Garrido Guzmán (1992), prostitución consiste en un sistema en el cual las mujeres se dejan atrapar como consecuencia de su miseria económica, de su falta de instrucción cultural, de su ausencia de formación profesional, de las carencias afectivas y educativas de su infancia y su adolescencia, y de los conflictos psicológicos y sexuales padecidos en su juventud". Sin embargo (Pons Antón, 1993: 34), considera que la prostitución es una forma útil para que los hombres puedan tener relaciones de poliginia y para que practiquen con las prostitutas aquellas actividades sexuales que no realizan con sus esposas.

Antecedentes

Como afirma M^a teresa Giménez Barbat (2009) la prostitución es uno de los sistemas de explotación más antiguos del mundo. Las hembras de algunas especies animales somos traficantes de sexo y los machos obsequiosos colaboradores. Para darse cuenta de ello sólo es necesario asomarse a los numerosos libros de etología, biología, psicología evolutiva o antropología que hablan de los aspectos sociales del sexo.

Aproximadamente en siglo II a.c. en Pompeya, la prostitución estaba legalizada y como tal gravada mediante impuestos. Los burdeles eran un negocio como otro, aunque por algunas comedias era posible conjeturar que el comercio de esclavos para ese fin estaba mal visto.

En cuanto a su estatus social, las prostitutas, ya fueran esclavas o libertas, tenían un oficio considerado vergonzoso, al igual que actores o gladiadores. Para diferenciarse de las mujeres respetables estaban obligadas a vestir de una forma determinada: debían vestir la toga de hombre. (Montserrat Arnaus Gras, 2011).

Entre los siglos XIV-XV en Barcelona aunque no existan fuentes directas que hablen de las prostitutas, existen leyes, bandos, contratos...

El gobierno municipal barcelonés, llamado Consell de Cent, estableció, a lo largo del siglo XIV, una serie de reglamentaciones. Éstas son no para combatir la prostitución sino para que la convivencia entre mujeres públicas y los demás ciudadanos sea lo más pacífica posible.

A principios del siglo XIV, el Consell, prohíbe que las mujeres públicas tengan las puertas abiertas de sus casas, ni enciendan velas, después del toque de campanas llamado *seny del lladre*, cuando se cerraban las puertas de la ciudad.

El mismo Consell obligaba a las mujeres públicas a enclaustrarse durante la Semana Santa, en el monasterio de Santa Clara de Barcelona. Esta reclusión durante la Semana Santa no es exclusiva de la ciudad de Barcelona. Ha sido documentada en la ciudad de Valencia y también en las ciudades del sur de Francia. (Roger Benito Julià, 2008)

En la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto del desarrollo del capitalismo industrial; “la prostitución moderna vendría asociada a su vinculación con una clase social, las prostitutas eran hijas no cualificadas, de las clase no cualificadas. (Francisco Majuelos, 2009).

En la época franquista, la prostitución se dividió en “legal” y “clandestina”. Había más de mil cien prostíbulos censados en la España del año cuarenta conocidos como “casas de tolerancia” que pagaban sus impuestos y eran inspeccionados. El régimen puso en marcha instituciones de reclusión de las prostitutas como las llamadas Prisiones Especiales para Mujeres Caídas, creadas por un Decreto publicado en el BOE el 20 de noviembre de 1941. En realidad a ellas sólo iban a parar las “mujeres caídas” que ofrecían sus servicios en la prostitución clandestina y eran tratadas como “descarriadas”. (Manuel Ortiz Heras, 2006).

La prostitución en España actualmente

En España el ejercicio libre de la prostitución no está regularizado como una actividad laboral más pero tampoco es una actividad ilegal, en el sentido de que no está penada. La reforma del Código Penal de 1995, despenalizando las conductas favorecedoras de la prostitución, propició un drástico incremento en el comercio sexual, principalmente con la incorporación de inmigrantes y además los diferentes establecimientos tipo club fueron ganando en “legalidad”. Para combatir este escenario en 2003 se reformó el Código Penal, penando a quien se lucrara a costa del ejercicio de la prostitución incluso con su consentimiento, pero lo cierto es que esta reforma no parece dejarse notar ni en el cierre de establecimientos ni en el número de actuaciones policiales como refleja el citado informe de la Guardia Civil. Por otra parte, el Código Penal de España establece la edad de consentimiento para mantener relaciones sexuales en los 13 años. (Observatorio Cívico Independiente, 2009).

Existen distintas clasificaciones de los diferentes modelos legislativos existentes sobre la prostitución, pero normalmente todos se reducen a los siguientes: Reglamentarismo, Abolicionismo, Prohibicionismo y Reconocimiento de derechos laborales.

En la siguiente tabla se recoge la clasificación extraída del estudio llevado a cabo por Di Nicola, Orfano, Cauduro y Conci en 2005 desde la Università degli studi di Trento y Università Católica del Sacro Cuore con el apoyo del Parlamento Europeo.

Modelo	Prostitución exterior	Prostitución interior	Estados miembro	% de los estados miembro
Reglamentario	Regulada y no prohibida si cumple la regulación	Regulada y no prohibida si cumple la regulación	Austria, Alemania, Grecia, Hungría, Letonia, Países Bajos, Reino Unido	28%
Abolicionismo	No está prohibida	No está prohibida	España, República Checa, Polonia, Eslovaquia, Eslovenia.	24%
Prohibicionismo	Prohibida	Prohibida	Irlanda, Lituania, Malta, Suecia	16%
Nuevo abolicionismo	No está prohibida	No está prohibida (sólo en burdeles)	Bélgica, Chipre, Dinamarca, Estonia, Francia, Finlandia, Italia, Luxemburgo	32%

Como hemos podido observar en la tabla, el modelo que se practica en España es el abolicionista. Esta postura trata la prostitución como un fenómeno incompatible con la

dignidad y el valor de la persona (Convención para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena, ONU, 1949).

“Las abolicionistas piensan que legalizar o descriminalizar la prostitución sólo sirve para empeorar el problema, y que para una completa erradicación del trabajo sexual, criminalizar a toda persona involucrada en el trabajo sexual (aunque no suele ser a la prostituta) es la forma más efectiva para conseguirlo” (Sanders, 2006, p.4)

Actual polémica en Francia

Los diputados franceses aprobaron el 04 de diciembre de 2013 la ley presentada por el Partido Socialista galo con 268 votos a favor, 138 en contra y 79 abstenciones. Dicha ley consiste en multar a los clientes de la prostitución con hasta 1.500 euros.

La ley, inspirada en la legislación sueca, ha despertado una gran controversia en la sociedad francesa, dividida entre quienes la consideran necesaria para proteger a las mujeres y quienes la creen moralista. (<http://www.huffingtonpost.es>).

El último sondeo, elaborado por TNS Sofres para el Ministerio de los Derechos de las Mujeres nos dice que el 78 % de los franceses está en contra de que se sancione con multas económicas a los clientes de las prostitutas, aunque sí aprueban que se les haga concienciarse de los problemas que genera dicha actividad, bien a través de trabajos sociales que ayuden a comprender los métodos de los proxenetas (38 %) o bien a través de campañas de prensa (31 %).

Tal ha sido el escándalo mediático que un grupo de intelectuales franceses han proclamado el Manifiesto de los 343 cabrones titulado “No toques a mi puta” es publicado en el número de noviembre de la revista 'Causeur'. Donde consideran que cada uno tiene el derecho de vender libremente sus encantos, e incluso de amar eso. Y rechazan que los diputados dicten normas sobre los deseos y placeres"(<http://www.elmundo.es>)

Cifras sobre la prostitución

En España existe un gran número de mujeres que ejercen la prostitución, si nos adentramos en las cifras, según diversas fuentes, entre 300.000 y 400.000 (La Asociación Nacional de Empresarios de Locales de Alterne (ANELA), otras fuentes hablan de 500.000 (Junta de Extremadura, 2005) e incluso llegan a considerar las 600.000 (Cadena SER, 2005). En nuestro país, existen unas 11.000 plazas hoteleras, como clubes y moteles de carretera, dedicadas a la prostitución. En 2009, la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres refleja en el ámbito nacional que, como mínimo, 300.000 mujeres son prostitutas anualmente.

Brufao Curiel, P (2008), sostiene que debido a los fenómenos migratorios y a la ampliación de la Unión Europea al este, se estima que el 85% de las mujeres y niñas prostitutas en España son extranjeras, casi todas inmigrantes ilegales oriundas de países empobrecidos (APRAMP, 2005:44).

Según un informe de Naciones Unidas (2010) calcula que hay alrededor de 140.000 mujeres víctimas de la trata de personas con fines de explotación sexual en Europa occidental.

Las personas obligadas a ejercer la prostitución llegan fundamentalmente de los Balcanes (32%), sobre todo de países como Rumania y Bulgaria. También de la ex

Unión Soviética (un 19%), fundamentalmente desde Ucrania-, de Suramérica (13%), Europa central (7%), África (5%) y Asia oriental (3%).(El País, miércoles, 30 de junio 2010).

La gran cantidad de dinero que mueve la prostitución es bien sabido, APRAMP publica en un informe que son alrededor de 18.000 euros al año. El 13 de marzo de 2007, una comisión parlamentaria calculó en 40 millones de euros anuales el dinero que ganaban en total los periódicos españoles con este tipo de anuncios. *El País* se embolsa cinco millones al año, ligeramente por encima de lo que ingresa *El Mundo*, y las cabeceras del grupo Vocento (editor de *Abc*, donde se publica el suplemento religioso *Alfa y Omega*) se reparten diez millones. (Diario Público, 2011).

Demografía de la prostitución

La prostitución en burdeles es la que alcanza los porcentajes más elevados, siendo minoritaria la que tiene lugar en el parque o la calle. Es protagonizada por mujeres extranjeras que desconocen el idioma, las costumbres y la geografía española.

Más de la mitad de la prostitución actual está en manos de mafias rumanas, a las que siguen organizaciones criminales rusas, búlgaras y ucranianas. Todas ellas copan también la prostitución infantil en España. A la prostitución con origen en los países del este de Europa le sigue en importancia la iberoamericana, especialmente brasileña, paraguaya y colombiana.

Existen también redes nigerianas y asiáticas que mantienen una actividad menor (Intervención de la Unidad contra Redes de Inmigración Ilegal de la Policía Nacional, en "Ponencia para el estudio de la situación actual de la prostitución". Sesión de 4 de julio de 2006 por la tarde. Congreso de los Diputados, pág. 4).

En cuanto a la tipología de prostitución, las clasificaciones son muy diversas:

Autores como Gijón y Zapata (2010) consideran que es muy difícil clasificar a las prostitutas en perfiles ya que cada una tiene una motivación y unas expectativas diferentes a la hora de tomar la decisión de ejercer.

Negre (1988) distingue diversas etapas para la prostitución callejera: a) de 16 a 19 años, prostitución joven; b) Etapa de transición y prostitución como oficio, de 19 a 25 años; c) la segunda etapa comprende entre 25 y 40 años, y es la prostitución hacia la madurez; d) tercera etapa, la de decadencia, entre 40 y 56 años; finalmente, la cuarta etapa se refiere al retiro y se da a partir de los 56 años. En general, la retirada se da a los 40, mientras que el pleno rendimiento se da entre los 20 y 40 años.

Según Barahona (2001), establece diferentes criterios clasificatorios en su obra titulada *Tipología de la Prostitución Femenina en la Comunidad de Madrid*.

Criterio de clasificación	Tipos
Por el género de quien ejerce	- Prostitución "Masculina" - Prostitución "Femenina" (Mujer y Transexuales)
Por la edad de quien ejerce	- 18 y 25 años - 26 y 35 años - 36 en adelante
Por el lugar donde se ofrece el servicio	- Medio Abierto (calles, parques, etc.) - Medio Cerrado (club, pisos, etc.)
Por la procedencia de quien ejerce	- Nacionales - Extranjeras
	- Drogodependientes

Por adicciones de quien ejerce	- No drogodependientes
Por los ingresos obtenidos en el ejercicio de la prostitución	- Alto standing - Bajo standing
Por su dedicación	- Profesionales - Ocasionales
Por las condiciones de trabajo	- Por cuenta propia - Por cuenta ajena

Por otro lado, (Harcourt y Donovan, 2005, p.202), presentan otra clasificación, en la cual dividen el trabajo sexual en dos categorías: directo (cuando la venta de servicios sexuales es la fuente de ingresos principal con la que se gana la vida la persona) e indirecto (cuando el sexo comercial es una fuente suplementaria de ingresos).

Tipología del trabajo sexual 'directo'	Calle; burdel, Escort, Privado; Ventana o Entradas (Doorway); pub; Otros locales de hombres; hoteles; transportes; radio; otros métodos de captación de clientes. *
Tipología del trabajo sexual 'indirecto'	Sadomasoquismo; danza erótica; salón de masajes; espectáculos ambulantes; chicas de la cerveza (Beer Girls); vendedores de calle y comerciantes; Geisha; 'Sexo por drogas'; chicos de playa y gigolós; sexo para sobrevivir; oportunistas; mujeres libres *

* (Anexo 1) listado completo definición de las tipologías.

Prostitución en el Barrio del Raval

Si nos adentramos a la ciudad de Barcelona, el Raval, es un barrio que forma parte del centro histórico y que en los últimos quince años ha experimentado cambios muy importantes en cuanto a su composición social y las actividades económicas (Ma Alba Sargatal Bataller, 2008).

Durante los años ochenta el barrio sufrió una importante dejadez y a raíz de ese tiempo, irrumpió la inmigración extranjera, que supone el 47,7% del total de habitantes del Raval, sobre todo pertenecientes a la cultura árabe y bereber (Juliano, 1998). A su vez, la prostitución es una de las pocas salidas que tienen las mujeres con un nivel socioeconómico bajo, además de los servicios domésticos y los "trapicheos". La callejera es la modalidad más típica aunque se está desplazando a los locales de la zona (Carmona Benito, 2000).

Por lo tanto, casi la mitad de la población del barrio es de procedencia extranjera, y una de las actividades que se puede observar en el barrio con facilidad es la prostitución.

Joan Colom (1921) es un fotógrafo que encontró una manera eficaz de tomar imágenes, clandestinamente, del entorno callejero del barrio Chino. Numerosas imágenes del barrio muestran la cara de la prostitución que se daba en los años 60 en el barrio. Son bastantes las prostitutas que han sido sorprendidas de espaldas, subiendo el escalón de una acera, caminando por la acera, entrando en un hostel, de pie en el interior de un bar, apoyando el culo en una puerta, en mitad de la calle, hablando con un transeúnte y posible cliente, etc.



Joan Colom, La calle, ca. 1958 – 1961.

La zona del Raval está marcada por infinidad de prejuicios que los medios de comunicación son partícipes de difundir e incrementar en la gente. El pasado 1 de septiembre del 2009, el diario *El País* publicaba en portada las imágenes de prostitutas practicando sexo en el mercado de la Boqueria de Barcelona. A raíz de esas publicaciones, algunas prostitutas del barrio tuvieron que manifestarse: “Nos faltaron al respecto generalizando y hablando de nosotras como si no fuéramos personas. Blancas, negras, legales o ilegales. Somos mujeres y somos personas”. (Tania, 10/09/2009). Julia Brosa y Pilar Medina se encargan de analizar las noticias publicadas en la prensa por el hecho sucedido en el Raval, concluyendo que los diarios *El País* y *La Vanguardia* contribuyen a perpetuar estereotipos y a fomentar los prejuicios al redundar en la vinculación entre mujer inmigrante que ejerce la prostitución y delincuencia. Ambos diarios elaboran una representación de las prostitutas inmigrantes como personas agresivas, delincuentes que roban a los turistas, y que contribuyen a proyectar una imagen degradada de la ciudad. (Julia Brosa y Pilar Medina 2012).

Según la legislación vigente cualquier dotación de la Policía Nacional, Mossos d'Esquadra o Guàrdia Urbana puede pedir la identificación de una persona, sin embargo, la ley establece que debe existir un motivo para solicitar dicha identificación. Pese a que el trabajo sexual no es una actividad prohibida, parece ser que esta facultad legislativa es realmente utilizada por los mencionados cuerpos de seguridad respecto al colectivo de trabajadoras del sexo. La Secretaria de la Dona de CCOO consideraba especialmente el acoso de la policía como uno de los principales problemas que tenían que enfrentar las trabajadoras del sexo que ofrecen sus servicios sexuales en la calle, en su día a día. (Celeste Arella et. al 2007).

Como ya hemos visto anteriormente existen distintos tipos de clasificación en función del tipo de prostitución que se ejerce, sin embargo, Martí et al. (2006) se atreven a hacer una clasificación distinguiendo los siguientes perfiles de prostitutas en Barcelona: a) Personas forzadas a ejercer la prostitución y a su vez víctimas de organizaciones destinadas al tráfico de personas; b) Personas que reivindican sus derechos laborales y pretenden seguir ejerciendo; c) Personas que desean abandonar la prostitución para iniciar otra actividad laboral distinta; d) Inmigrantes en situación de irregularidad y que se dedican a la prostitución; e) Transexuales discriminadas social y laboralmente por su nueva condición de identidad de género; f) Personas que no están en edad laboral y que no tienen reconocidos sus derechos laborales por no haber cotizado en la Seguridad Social; y g) Personas que se dedican a la prostitución por razones meramente económicas.

Aunque la prostitución más conocida que se ejerce en este barrio es la callejera, Pons Antón (1993) señala que cada vez aparecen más lugares en los que se practica prostitución pero se enmascaran con otra actividad: solárium, sauna, contactos, las que acuden a domicilio u hoteles, masajes, relax. Dependiendo del lugar en donde desempeñan la actividad sexual se distingue entre prostitución callejera, de bar, clubes de carretera, casas o burdeles, casas cerradas, apartamentos o casas propias (Pons Antón, 1993).

Respecto a la visión que tienen los vecinos del barrio, un estudio realizado por Company Fernández, A.; et al.(2012) sobre la delincuencia y sexualidad en el barrio del Raval a través de un cuestionario conocemos aspectos como los relacionados a los aspectos destacables del barrio, el 41,5% de los participantes contestó que hay suciedad en las calles y, con el mismo porcentaje, que ésta es muy notable; en cuanto a la delincuencia, el 49,1% opina que hay mucha; el 54,7% señala que las infraestructuras del barrio están muy deterioradas; finalmente, en cuanto a la prostitución, el 58,5% opina que hay mucha, frente al 22,6% que afirma que apenas hay.

Si analizamos otro aspecto que se planteó a los entrevistados, el 50,9% opina que la prostitución es un trabajo como otro cualquiera frente a un 3% que la ve como algo repugnante. Otra cuestión interesante que se plantea es si opinan que la prostitución es vista como un problema del barrio, el 50,9% opina que sí lo es, mientras que el 49,1% opina que no lo es.

Frente a la cuestión, de si la prostitución atrae delincuencia al barrio, en este caso predomina el “sí” con un 54,7%. Los vecinos opinan mayoritariamente que la prostitución no atrae delincuencia al Raval, a diferencia de los visitantes que opinan que sí.

De la misma investigación se extrae que un 45 % aproximadamente de las trabajadoras sexuales se dedican a esto por supervivencia (condiciones mínimas de vida), frente a las que dicen que se prostituyen por obligación (más de un 30 %).

Otra encuesta llevada a cabo por la organización surt, coordinado por Daniela Heim (2007), en una muestra de 45 mujeres, en su discurso se reproduce el gran debate sobre la prostitución sobre si se considera un trabajo laboral o no.

- El 26,66 % de la muestra no acepta la actividad como trabajo
- El 26,66% si acepta la prostitución como trabajo
- El 46,66% reconoce que la prostitución es o puede ser considerada un trabajo, aunque la mayoría no lo acepta como proyecto propio.

Entre sus competencias el Ajuntament de Barcelona tiene capacidad de actuación en temas urbanísticos y de gestión del suelo. Aunque a primera vista parezca que las decisiones que se tomen en virtud de estas atribuciones no afectan al normal ejercicio del trabajo sexual, no hay más que agudizar la mirada para darnos cuenta de que, en líneas generales, las políticas de reforma urbanística van, siempre, acompañadas de políticas de «limpieza urbana». Esto es, quitar de las calles afectadas todos aquellos «elementos» que puedan «dañar» la sensibilidad de los futuros vecinos de la zona, en general, clases medias y negocios de moda. (Celeste Arella et. al 2007)

La ordenanza de civismo de Barcelona aprobada en el Boletín Oficial de la Provincia (Bopb) el 1 de agosto de 2012, prohíbe la prostitución callejera con multas que van hasta los 3.000 euros para los clientes y hasta 750 para las prostitutas.

La sanción que recibirán las prostitutas por ofrecer o aceptar/prestar servicios sexuales retribuidos en la calle será de 100 a 300 euros por, y de 300 a 750 si se hace a menos de 200 metros de una escuela.

Para los clientes que pidan o negocien, y cualquier conducta que promueva la prostitución callejera, la multa será de 1.000 a 1.200 euros, y de 1.200,01 a 1.500 si a menos de 200 metros de una escuela; si se mantienen relaciones sexuales retribuidas en la calle, será de 1.500,01 a 3.000 euros.

La ordenanza además modifica los artículos 39 y 40, donde las prostitutas podrán conmutar la multa si participan en un curso de inserción de la Agencia por el Abordaje Integral del Trabajo Sexual.

La modificación de la ordenanza fue aprobada por el pleno del Ayuntamiento de Barcelona con los votos del Gobierno municipal de CiU y del PP, y el rechazo de PSC, ICV-EUiA y UpB.

El futuro de la prostitución

Como hemos visto a lo largo de la fundamentación, la prostitución es un ejercicio que se lleva practicando desde hace miles de años, bien es conocido el famoso dicho “del trabajo más antiguo del mundo”. Ha existido en todas las culturas, y aunque en función del lugar donde se ejerce es más frecuente verla de un modo o de otro, está presente en todo el mundo.

Por ello estoy convencida de que al futuro de la prostitución no le quedan los días contados, aunque se estén dando muchas prácticas prohibicionistas en varios países, como es el caso de Malta, Irlanda o Suecia.

La gente debe seguir comiendo, con lo que muchas mujeres seguirán ejerciendo la prostitución, sea reglamentada o no lo sea.

Como ya ha sucedido en Francia, y estoy convencida que sucederá en bastantes países se generaran leyes muy polémicas que conllevará a una fractura importante de opiniones donde los más conservadores tiraran hacia un lado y los más progresistas hacia el lado opuesto. Se creen unas leyes u otras, la prostitución seguirá, sea más visible o menos pero ahí seguirá.

Como hemos podido ver, la prostitución genera importantísimas cantidades de dinero, que se convierten en un importante aliciente para que aquellos que se están lucrando sigan adelante y fomentando la prostitución.

Aunque socialmente las prostitutas no están bien vistas, a lo largo de la historia hemos desnaturalizado algo que los primates ya realizaban como normalizado. Y ha conllevado a que generemos estigmas y estereotipos de estas, sin tener en cuenta que, indistintamente de cómo se ganen la vida, son personas, y nuestras acciones, comentarios o hecho pueden dañar y seguir perpetuando estas percepciones sesgadas.

Referencia

ARELLA, CELESTE. ET. AL. (2007). Los pasos (in)visibles de la prostitución estigma, persecución y vulneración de derechos de las trabajadoras sexuales en Barcelona.

ARNAUS GRAS, MONTSERRAT. (2011). Prostitución en Pompeya. Recuperado de www.suite101.net

- BELLVER, JUAN MANUEL. (2013, Octubre 31). No toques a mi puta. *El mundo*. Recuperado de www.elmundo.es
- BROSA, JULIA. Y MEDINA, PILAR. (2012). Representación de la prostitución inmigrante en la prensa. El caso de las prostitutas del barrio del Raval de Barcelona. Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra.
- BRUFAO CURIEL, PEDRO. (2008). Prostitución y políticas públicas: entre la reglamentación, la legalización y la abolición, Fundación alternativas.
- CARMONA BENITO, SARA. (2000). Inmigración y prostitución: el caso del Raval. Barcelona.
- CIA, BLANCA. (2012, Marzo 22). Barcelona impulsa la prohibición total de la prostitución callejera. *El País*. Recuperado de www.elpais.es
- COMPANY FERNÁNDEZ, A; ET AL. (2012). Delincuencia y sexualidad: un análisis de la prostitución en el barrio del Raval de Barcelona.
- GARRIDO GUZMÁN, LUÍS. (1992). La prostitución: Estudio Jurídico y Criminológico. Madrid, Edersa.
- GIJÓN, MÓNICA. Y ZAPATA, DIANA. (2010). *Cara a cara con las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual: relación de proximidad en las calles de Barcelona*. II Congreso Latinoamericano de Trata y Tráfico de Personas: Trata, violencia de género y migración, México.
- GIMÉNEZ BARBAT, M^a TERESA (2009, septiembre 15). La prostitución femenina. En *Claves de razón práctica*, 187, 12-16.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, FRANCISCO (2008). El análisis de la prostitución en la ciudad de Granada (España), *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*. 11 (22), 380-398.
- HEIM, DANIELA. (2007). Obstáculos y dificultades de la reubicación de trabajadoras sexuales en el mercado laboral. Informe de Investigación. Prostitución y exclusión social.
- MAJUELOS, FRANCISCO (comp). (2011). Prostitución, feminismo y derecho penal. *Revista internacional de estudios migratorios*. (1), 192-198.
- NEGRE I RIGOL, PERE. (1988). La Prostitución popular: relatos de vida: estudio sociológico biográfico, Barcelona, Fundació Caixa de Pensions.
- ORTIZ HERAS, MANUEL. (2006). Mujer y dictadura franquista. Universidad de castilla-la mancha.
- PONS ANTÓN, IGNASI. (1993). La cara oculta de la luna. Condiciones de vida de las prostitutas en Asturias, Barcelona, Departament de Sociologia i Metodologia de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona.
- “Prostitución en Francia: Los diputados franceses aprueban multar a los clientes”. (2013, Diciembre, 04). Recuperado de <http://www.huffingtonpost.es>

SAHUQUILLO R, MARÍA (2010, Junio 30). Europa tiene a 140.000 mujeres esclavizadas en la prostitución. *El País*. Recuperado de www.elpais.es

SARGATAL BATALLER, M^a ALBA. (2009). El barrio del Raval de Barcelona (1999-2008). Transformaciones urbanas y nuevos enfoques metodológicos para el estudio del centro histórico, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.

Anexo 1

Tipología del trabajo sexual 'directo'

Calle: los clientes son captados en la calle, parques u otros lugares públicos. Y los servicios realizados en las calles, en coches o locales de corta estancia.

Burdel: lugares explícitamente dedicados a proporcionar sexo. Mejor seguridad que en la calle. A menudo con licencia de las autoridades.

Escort: El cliente contacta con la trabajadora sexual por teléfono o mediante los trabajadores/as de hoteles. Es lo más discreto en el trabajo sexual. Relativamente caro debido a la baja movilidad del cliente. El servicio se realiza en la casa o el hotel del cliente.

Privado: El cliente contacta con la trabajadora sexual por teléfono. Es similar a la Escort excepto que los servicios se llevan a cabo en el establecimiento de la trabajadora sexual. Una variante en Londres y en otras grandes ciudades es 'la prostitución de pisos' –servicios de gran coste.

Ventana o Entradas (Doorway): los burdeles con trabajadoras sexuales a la vista del público. Las ventanas son habituales en climas fríos y las Entradas en lugares más cálidos.

Club, pub, bar, karaoke, lugares de baile: los clientes se captan en los locales donde se vende alcohol y son llevados a cabo los servicios allí mismo o en otros lugares.

Otros locales de hombres: los clientes se captan en barberías, baños, saunas, y en zonas mineras.

Los servicios se realizan allí o en otros lugares.

Hoteles: hombres solos son abordados en sus habitaciones de hotel o pensiones.

Transportes (barco, camión, tren): Las trabajadoras del sexo pueden alojarse en los vehículos para dar servicio a la tripulación o a los pasajeros, o captar clientes en las estaciones o terminales.

Radio: las trabajadoras del sexo circulan por las autopistas usando una radio para intercambiar mensajes con clientes potenciales camioneros. Los servicios se llevan a cabo en los camiones o en las áreas de aparcamiento.

Otros métodos de captación de clientes: a través de varios medios incluyendo tableros de anuncios, anuncios de prensa, 'catálogos de trabajadoras sexuales' con número de

teléfono móvil, mediante internet, etc. Los servicios se llevan a cabo en burdeles o en otros locales.

Tipología del trabajo sexual 'indirecto'

Sadomasoquismo: fantasía sexual a través del role playing. Puede conllevar infligir dolor, pero el contacto genital no es lo habitual.

Danza erótica: puede darse un contacto muy íntimo pero sin llegar a un contacto sexual.

Salón de masajes: los locales se dedican fundamentalmente a dar masajes, pero también se pueden dar algunos servicios sexuales. En el sudeste asiático lo mismo se puede aplicar para las barberías.

Espectáculos ambulantes: Actores, bailarinas, y otras personas de los espectáculos pueden proporcionar servicios sexuales.

Chicas de la cerveza (Beer Girls): mujeres jóvenes que trabajan para grandes compañías

Características psicosociales, calidad de vida y necesidades de las personas que ejercen prostitución

36 promocionando y vendiendo productos en bares y clubs. Los servicios sexuales son un complemento a sus ingresos.

Vendedores de calle y comerciantes: normalmente en mercados rurales complementan sus ingresos con servicios sexuales.

Oportunistas: una persona captada en un local social puede ocasionalmente elegir cobrar por servicios sexuales si el cliente parece lo suficientemente rico.

Mujeres libres: mujeres, normalmente solteras o divorciadas, que intercambian servicios sexuales por regalos.

Acuerdos individuales: la madre soltera que puede tener sexo con su casero en lugar de pagar una renta. Trabajadores sexuales mayores que únicamente tienen relaciones sexuales con un número reducido de clientes, mediante citas. Concubinas. Mujeres o hombres 'mantenidos'. El número de posibles acuerdos es muy grande.

Clubes de Swingers: algunos clubes de 'swingers' emplean (de forma oculta) a trabajadoras del sexo si hay escasez de clientes femeninos.

Geisha: mujeres ocupadas principalmente en proporcionar compañía social, pero el sexo puede ocurrir

'Sexo por drogas': mujeres que realizan felaciones por cocaína en las 'casas del crack'. Jóvenes homosexuales en los países occidentales pueden ocasionalmente proporcionar servicios sexuales a cambio de drogas

Chicos de playa y gigolós: hombres y chicos se ocupan para mujeres normalmente para propósitos sociales pero el sexo a menudo también se da. Algunos chicos de playa son menores y muchos se ocupan con hombres

Sexo para sobrevivir: donde la miseria u otras deprivaciones serias son inminentes, sobre todo para personas dependientes. La comida y la seguridad pueden ser la moneda de pago más que el dinero.

MEJORA DEL CLIMA DE CONVIVENCIA EN EL AULA MEDIANTE UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

Cárdenas Reyes, Juan Luis (juanlcr@correo.ugr.es); Lara Guardia, Gracia Nacarí (nacarilg21@correo.ugr.es), Molina Arias, Cristina (kmolina@correo.ugr.es); Moreno Lucena, Álvaro (amipl@correo.ugr.es); Morilla Navarro, Verónica (vmn90@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Supervisado por: Puri Slamerón Vilchez. Departamento de Método de investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 22 de abril de 2014.

Fecha de revisión: 30 de abril de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2014.

RESUMEN: El propósito de la investigación fue la elaboración de una escala para evaluar la convivencia en el aula mediante una metodología de Investigación-Acción. Se seleccionó una muestra de 21 alumnos pertenecientes al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Ángel Ganivet de la provincia de Granada en el año académico 2013 - 2014. La metodología utilizada fue la de Investigación-Acción, ya que a través de ésta se estudia una situación social concreta con vistas a analizarla y mejorarla. A su vez, la temática elegida fue la convivencia, debido a que es considerada una de las claves para mejorar la calidad de la enseñanza y de la escuela en su globalidad. Los estudiantes diseñaron una escala para evaluar la propia convivencia en el aula, en colaboración con los investigadores, la cual fue posteriormente autoadministrada para detectar las distintas problemáticas y proponer mejoras para solventarlas. Los resultados, en líneas generales, nos muestran que existe una buena convivencia en este grupo. Sin embargo, se ha detectado que los problemas que influyen en una peor convivencia son los relacionados con la interacción profesor-alumno.

Palabras clave: Trabajo de investigación, interacción social, relación entre pares, relación profesor-alumno.

ABSTRACT: The purpose of this research was to investigate the elaboration of a scale to evaluate the classroom co-existence by means of an Action-Research methodology. Therefore, a sample of 21 students belonging to third grade of Ángel Ganivet Secondary School of the province of Granada, in the 2013 - 2014 Academic Year we used for this research. The methodology which was used was Action-Research since one of the aims of the study was for specific social situation situations with the aim of analysing and improving it. The chosen topic for the study was classroom co-existence due to the fact that it is considered as one of the keys to improve the teaching quality and education in general. Students designed a scale to evaluate their own classroom co-existence with the collaboration of investigators which was auto administered later to try to detect the different types of problems and to propose some improvements to try to solve them. The results, in general lines, show us that a good classroom co-existence exists in the group in question. However, it was detected that the problems which influence in worse classroom co-existences are related to teacher-student interaction.

Keywords: Research work, social interaction, peer relationship, student teacher relationship.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, son muchas las definiciones que existen del término convivencia. Algunos autores como Teixidó y Castillo (2013), definen este concepto como el arte de vivir juntos y de compartir la vida con el resto de personas que nos rodean, en nuestro día a día. Por su parte, Rodríguez (2011) lo define como aquel proceso que consiste en compartir la vida con los otros, aprendiendo de lo propio y de lo que éstos nos ofrecen.

Fernández (2010) defiende que la convivencia ha pasado de ser una cuestión requerida por aquellos centros educativos que estaban interesados por esta temática y la querían incorporar dentro de su línea de trabajo, a ser un objetivo prioritario de todos los centros educativos. De tal forma, que si no existen buenas relaciones de convivencia y respeto en los centros escolares, las tareas de enseñanza y aprendizaje se convierten en unas prácticas de difícil realización en los mismos y con unos resultados pocos exitosos. Este mismo autor afirma que *“la convivencia pasa de ser un tema periférico a los procesos de enseñanza y al desarrollo democrático de la vida en el aula, a considerarse un paso previo para conseguir la calidad de la enseñanza y de la escuela en su conjunto”*.

Teixidó y Castillo (2013) consideran que la convivencia ha adquirido, actualmente, un papel muy importante dentro de los centros educativos, como consecuencia de los elevados comportamientos y niveles de violencia que se han generado en torno a los mismos. Dichos problemas, se caracterizan según Rodríguez (2011) por desarrollarse u originarse dentro del ámbito educativo bien por los propios estudiantes, por éstos y los profesores, por estos últimos y las familias, por la organización de la escuela o por el desarrollo de las tareas diarias, entre otras cuestiones importantes. Martínez (2001), asegura que en todas las relaciones de convivencia pueden surgir una serie de conflictos o enfrentamientos de diversa índole entre los individuos, que podrían llegar a debilitar o romper su propia relación. Esto se origina porque, en determinadas ocasiones, los desacuerdos existentes entre las personas pueden derivar en un clima de conflicto que hace desaparecer la convivencia entre los individuos.

El informe sobre la convivencia de los centros educativos (2006) defiende que los tipos de conductas más características que alteran la adecuada convivencia dentro de los centros educativos son la disrupción en las aulas, como por ejemplo los problemas de disciplina y de orden, los comportamientos disruptivos injustificados o la falta de atención y motivación; los problemas de disciplina entre los profesores y los estudiantes, como las agresiones verbales e insultos o las faltas de respeto, entre otras; el maltrato entre los compañeros (bullying); el acoso sexual y la discriminación por orientación sexual; el absentismo y/o deserción escolar; y las prácticas ilegales (plagio en los trabajos, copiar en los exámenes, etc.).

Este mismo informe diferencia dos tipos de respuestas educativas para abordar la convivencia que se produce en los colegios e institutos, unas de tipo global y otras más especializadas. Las primeras se caracterizan por abordar la convivencia como una cuestión del propio centro, con la finalidad de prevenir y solucionar los problemas de comportamiento existentes desde el propio contexto educativo; y las segundas porque afrontan la convivencia desde una cuestión más específica, mediante la cual se plantean unos programas que tratan de hacer frente a los comportamientos antisociales que se producen dentro del centro.

De la misma forma, Fernández (1999) defiende la existencia de varias formas de actuación necesarias para abordar y dar respuesta a los problemas de convivencia que surgen entre los individuos. De manera que destaca la concienciación y el

reconocimiento de problemas para ser capaces de establecer unas normas compartidas. Es por ello que la Investigación-Acción parece ser una respuesta adecuada para abordar esta temática dentro del contexto escolar, siendo ésta la base de una construcción colaborativa del conocimiento adecuada a un contexto concreto (Casals, Vilar, Ayats, 2008) y una metodología útil para el autodiagnóstico y aprendizaje de estrategias de desarrollo (Alguacid, Basagoiti y Camacho, 2006). La Investigación-Acción rompe, por tanto, la tradicional separación entre investigadores-investigados, interviniendo en el objeto de estudio, diseño, diagnóstico, formulación de propuestas y evaluación (Alguacid, Basagoiti y Camacho, 2006) y poniendo en juego el reconocimiento, desestructuración y reestructuración del saber, mediante la confrontación de las distintas opiniones de los participantes (Del Gobbo, 2009).

En cuanto a esta metodología, no existe una definición concreta y consensuada (Colas-Bravo, 1998). No obstante autores como Elliot (2005), la definen como *“el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”* con el fin de optimizar y/o solucionar problemas cotidianos, mediante una investigación autorreflexiva de los mismos. Otros autores como Romera-Iruea (2011) definen la Investigación-Acción como una vinculación entre la teoría y la práctica permitiendo el avance y la mejora permanente de ésta. Siguiendo esta línea, Casals, Vilar y Ayats (2008) explican ésta como una actividad promovida por un gran grupo que tiene como objetivo transformar sus circunstancias basándose en una concepción compartida por todos sus miembros.

Mackernan (2001), fundamenta la importancia de la Investigación-Acción en tres aspectos principales: los participantes de la investigación, son quienes mejor entienden el problema al encontrarse inmersos en el; las conductas están influenciadas en su mayor parte por el contexto en el cual se desarrollan; y una de las mejores formas de analizar la realidad, es mediante el uso de metodologías cualitativas. Así la Investigación-Acción permite a sus participantes reflexionar sobre su práctica diaria, detectando y analizando posibles conductas conflictivas con el objeto de buscar soluciones y tomar decisiones conjuntamente, favoreciendo así un aumento de la responsabilidad individual y grupal (Pérez, Amador & Vargas, 2011). Además, contribuye a mejorar y cambiar la práctica del currículum, debido a que los profesionales se benefician de los resultados de sus propias investigaciones (Romera-Iruea, 2011).

MÉTODO

Este estudio se realizó durante el curso académico 2013/2014 dentro del Instituto Público Ángel Ganivet de la provincia de Granada, con el objetivo de analizar cómo los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria eran capaces de poner en funcionamiento, por ellos mismos, un tipo de metodología denominada Investigación-Acción, por medio del análisis y evaluación del propio estado de convivencia escolar existente dentro de su centro.

Participantes

En este estudio han participado voluntariamente 20 estudiantes (13 alumnos y 7 alumnas) de 3º de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Ángel Ganivet de la provincia de Granada, con una edad comprendida entre los 14 y los 15 años. Estos estudiantes tienen una procedencia diversa, de forma que la mayoría residen en el cinturón metropolitano de la ciudad, como los pueblos de Peligros, Víznar, Deifontes u otros de la Vega de Granada. Aunque un gran número de ellos procede de barrios

bastante cercanos como el Albaicín. De forma relativamente general, el nivel socio-económico de las familias de este alumnado es medio-alto, ya que la mayoría de los progenitores suele tener estudios superiores y un trabajo que les ofrece estabilidad.

Instrumentos

Para orientar a los alumnos/as de tercero de Educación Secundaria Obligatoria, en el desarrollo de una metodología de Investigación-Acción, se ha utilizado la Escala de Clima Social de Moos, Moos y Trickett (1995), y la Escala de Convivencia en el Aula realizada por Polo, León y Gozalo (2013), como una adaptación de la escala anterior, por medio de las cuales se elaboró un cuestionario de preguntas para analizar el estado de convivencia del grupo - clase.

La escala de clima social de Moos, Moos y Trickett diseñada para estudiar el propio clima social de la clase, las relaciones entre profesor-alumno y alumno-alumno, y la estructura organizativa del aula, consta de 90 ítems a los que se ha de responder con una doble alternativa (verdadero / falso). Estos ítems miden nueve subescalas diferentes comprendidas en cuatro dimensiones: la dimensión relacional que mide el grado en el que los estudiantes están integrados en el aula, así como las relaciones existentes entre los mismos; la de desarrollo personal o de autorrealización que se centra en la realización de las diversas tareas escolares y de las propias asignaturas; la de estabilidad o sistema de mantenimiento que se basan en el desarrollo del funcionamiento de la clase, la organización, control, etc.; y la del cambio que evalúa el grado en que hay diversidad e innovación en las tareas de clase. En cada uno de los ítems que recoge esta escala se otorga un punto por cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba, por lo que la puntuación oscila entre 0 y 10, siendo 0 considerado un bajo nivel, y 10 un elevado nivel.

Por su parte la escala de clima de convivencia en el aula (Polo, León y Gozalo, 2013) diseñada para medir el propio clima de convivencia entre los compañeros/as de clase y el profesor, consta de 43 ítems, y se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde 1 que significa “Nada” y 5 que significa “Mucho”.

Por otro lado, la escala construida mediante la metodología de Investigación-Acción con el grupo de alumnos, ha sido llamada “Escala para evaluar la convivencia en el aula” (véase en anexo 1). Esta consta de 45 preguntas y mide 5 subescalas, las cuales abarcan cinco dimensiones correspondientes a: aspectos personales, aspectos relacionados con la sexualidad, convivencia en relación a las normas/organización escolar, convivencia en relación al alumnado y convivencia en relación al profesorado. Esta escala se presenta en formato Likert, concretamente con cinco intervalos numéricos del 1 al 5, representando un continuo que va desde 1 que significa “Totalmente en desacuerdo” y 5 que significa “Totalmente de acuerdo”. No obstante, se presentan preguntas en las que su valor es inverso como son los ítems 5, 6, 8, 9, 14, 25, 29, 30, 31, 32, 42 y 45.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se han llevado a cabo tres sesiones, durante las horas de tutoría de 3º de ESO, las cuales se impartían los viernes a cuarta hora.

En la primera sesión realizada el día 18 de abril de 2014, se realizó una breve exposición teórica acerca de la metodología de Investigación-Acción y se abordó la temática de la convivencia escolar, extrayendo todos los factores que influían en la misma. Tras esto, se dividió la clase de forma heterogénea en cuatro grupos de

trabajo, los cuales tenían que elaborar una escala para evaluar la convivencia basándose en los factores que se habían extraído previamente (véase anexo 2). Para el asesoramiento llevado a cabo en la elaboración de las distintas escalas, se tomó como referencia la Escala de Clima Social de Moos, Moos y Trickett (1995) y la Escala de Clima de Convivencia en el Aula de Polo, León y Gozalo (2013), previamente explicadas en el apartado instrumentos.

En la segunda sesión que se realizó el 25 de abril de 2014, los alumnos cumplimentaron la escala que los investigadores elaboramos a partir de las cuatro escalas diseñadas por los grupos en clase. Esta escala tuvo en cuenta aquellos ítems que no se repetían y que evaluaban la convivencia en el aula de un grupo. Los alumnos rellenaron la escala y posteriormente se realizó un debate a nivel grupal, en el que los alumnos reflejaron las reflexiones que habían realizado al contestar a las distintas preguntas de la escala.

Finalmente, en la tercera sesión correspondiente al día 9 de mayo de 2014, los investigadores comunicaron los resultados de las escalas cumplimentadas por los alumnos y se realizó un análisis de aquellas problemáticas que detectaban en cuanto a la convivencia en su grupo. Posteriormente, se les animó a proponer una serie de mejoras para solventar dichas problemáticas. Para concluir, se realizó un debate y una puesta en común a nivel de gran grupo sobre aquellas deficiencias detectadas así como las mejoras propuestas.

RESULTADOS

Una vez diseñado el instrumento propio para la evaluación de la convivencia en esta aula y tras su auto-administración al presente grupo clase, se obtuvieron los siguientes resultados en relación a las diferentes dimensiones que componen nuestro estudio (figura 1).

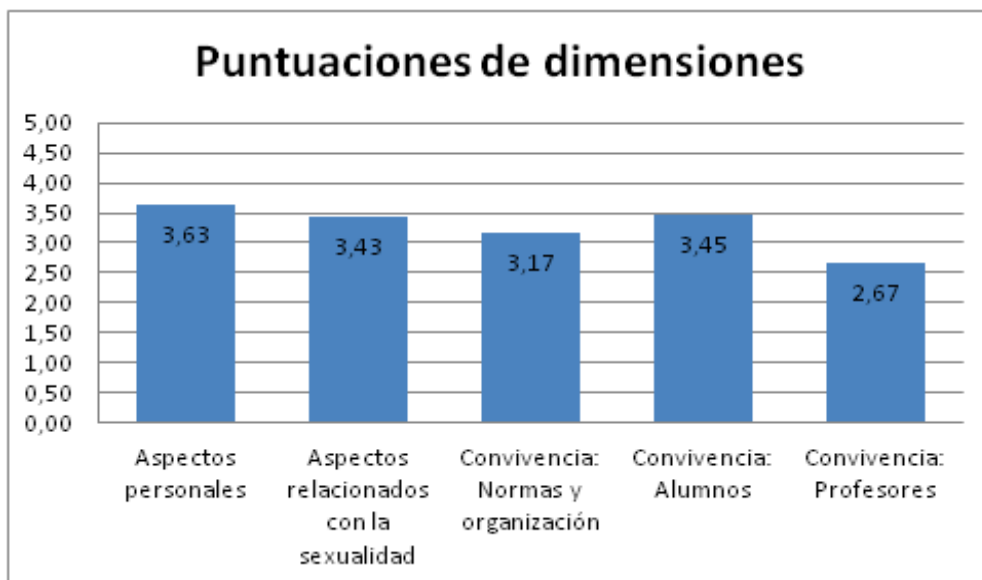


Figura 1: Media obtenida por dimensión de la escala para evaluar la convivencia en el aula.
Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 nos revela cómo las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones se encuentran por encima de 2,5, lo cual indica que en esta aula no

existen problemas graves de convivencia. Continuando con el análisis de esta figura podemos comprobar cómo la dimensión en la cual se ha obtenido una puntuación más baja (2,67) es la que guarda relación con la convivencia entre profesorado y alumnado. Por el contrario, la dimensión la cual ha obtenido una mayor puntuación es la relativa a los aspectos personales (3,63) que favorecen una mejor convivencia dentro del aula.

Una vez analizados estos datos, se ha procedido al estudio de la escala para evaluar la convivencia en el aula por ítem (figura 2).

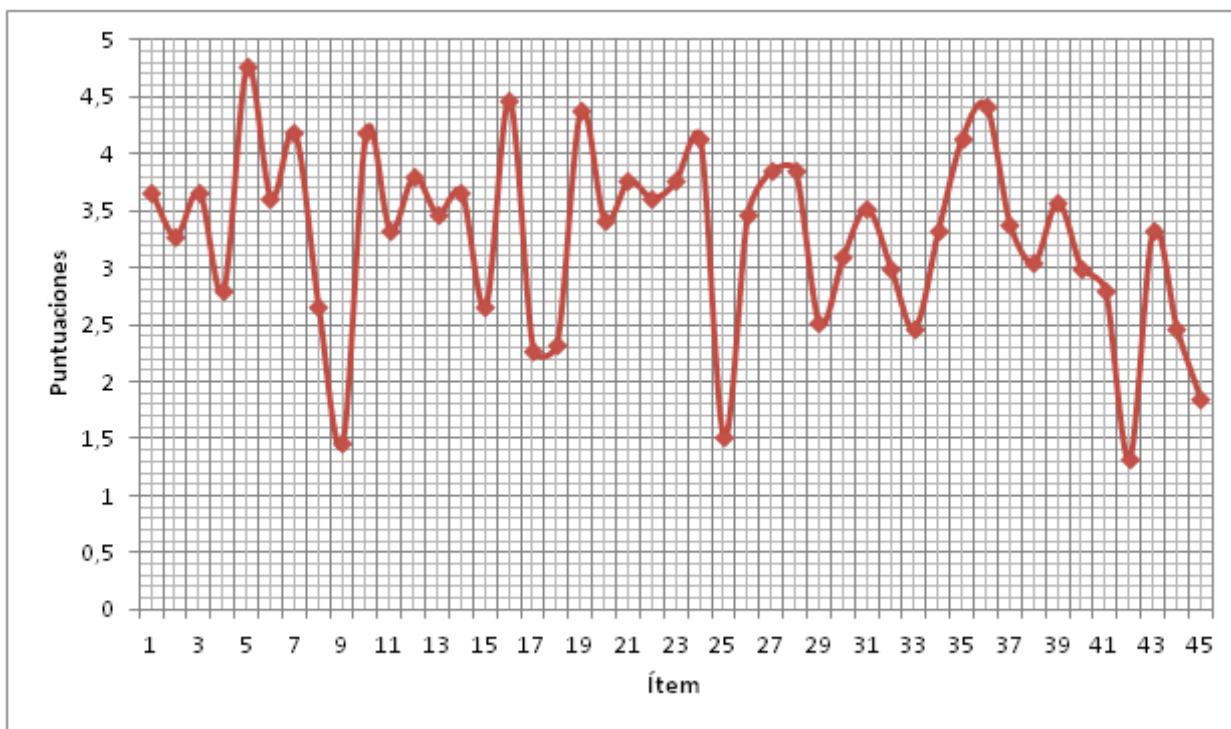


Figura 2: Media obtenida por ítem de la escala para evaluar la convivencia en el aula.
Fuente: Elaboración propia

La figura 2 se observa una distribución de las respuestas medias obtenidas por los estudiantes en cada uno de los ítems que componen esta escala. Los resultados nos muestran que los ítems con mayor puntuación obtenida y por tanto inciden en una mejor convivencia en el aula son los ítems 5 (4,76), 7 (4,19), 10 (4,19), 16 (4,47), 19 (4,38), 24 (4,14), 35 (4,14) y 36 (4,42). Por lo cual, se deduce que estos estudiantes no muestran enfado cuando algún compañero saca más nota que ellos, respetando asimismo las distintas opiniones, ideas y orientaciones sexuales de sus compañeros. Además, podemos comprobar cómo estos alumnos presentan un buen conocimiento de las normas existentes en clase, asistiendo de forma puntual y continua a clase, y mostrando un sentido amplio de la justicia escolar. A su vez, los datos revelan la existencia de una buena relación entre los compañeros tanto en clase como en el recreo.

Por otro lado, los resultados obtenidos en la figura 2 nos informan de aquellos ítems que influyen negativamente en la convivencia dentro del aula, siendo estos los ítems 9 (1,47), 17 (2,28), 18 (2,33), 25 (1,56), 29 (2,52), 33 (2,47), 42 (1,33), 44 (2,47) y 45 (1,85). Tras la detección de los puntos débiles que afectan a la convivencia de este grupo clase, los alumnos propusieron una serie de medidas con el objetivo de mejorar dicha convivencia (Tabla 1).

Tabla 1. *Propuestas por el alumnado para la mejora de la convivencia en el aula*

Ítem	Problema	Solución
9	Cuando el/la profesor/a no está en clase se crea mucho alboroto en el aula.	<p>"Debemos concienciarnos de que debemos estar más en silencio y ser más civilizados. Para ello, proponemos que haya siempre un profesor en el aula que nos controlen".</p> <p>"Una buena solución sería que nos dieran recompensas (más tiempo en el patio, excursiones, actividades libres dentro del aula, etc.) cada vez que no hacemos ruido y nuestro comportamiento es correcto".</p> <p>"Las clases son muy aburridas porque el profesor siempre explica los primeros minutos y luego manda muchos ejercicios. No la haríamos tanto si las actividades de clase fueran más interesantes y entretenidas".</p>
17	En las zonas comunes (pasillo, salón de actos, etc.) existe orden.	<p>"Que haya más profesores en los cambios de clase"</p> <p>"Evitar que haya tantos cambios de aula para que así no haya alboroto en los pasillos en los intercambios"</p> <p>"Que haya un encargado de aula que mantenga el orden entre los compañeros"</p>
18	Las partes escolares son útiles para mejorar la convivencia.	<p>"Que toda la clase conociera los motivos por los que se castiga o se abre un parte"</p> <p>"Que no se repartieran los partes como chicles"</p> <p>"Que solo se pongan partes cuando existan motivos lo suficientemente graves".</p>
25	Existen pequeños subgrupos dentro de la clase.	<p>"Haciendo más cosas dentro del propio instituto que nos unieran, como por ejemplo talleres de cocina, deportes, etc."</p> <p>"Que por las tardes se organizaran actividades como, por ejemplo, gymkanas, campeonatos de fútbol, etc."</p> <p>"Que se hicieran más actividades para conocerse, relacionarse, etc., de forma que no siempre nos relacionamos con los mismos, sino que pudiéramos conocer más profundamente a todos los compañeros"</p>
29	Existen moteos ofensivos que afectan a la relación con mis compañeros.	<p>"Preguntarle a esa persona si no le gusta el mote que tiene y en caso de que diga que sí evitar decírselo"</p> <p>"Hacer actividades poniéndose en el lugar del otro"</p> <p>"Solo decírselo a la gente a los que no se lo toman en serio"</p> <p>"Que el profesor intervenga parándolo y si no hacen caso poner negativos"</p> <p>"Intentar llevarse bien, o si no, al menos pasar el uno del otro"</p>
33	Considero que el delegado es una buena representación del grupo-clase.	<p>"Una solución sería que las personas que quieran presentarse como delegado hicieran una especie de campaña electoral, donde dijeran a qué se comprometen a hacer con la clase"</p> <p>"Seleccionar a esa persona con conciencia y responsabilidad y no con bromas y cachondeos"</p> <p>"Que en el caso de que el delegado de clase no cumpla bien su función, se pueda cambiar a mitad de curso".</p>
42	Existe favoritismo del profesorado con determinados alumnos que afecta a la relación con mis compañeros.	<p>"Que los profesores traten a todos los alumnos por igual, sin favorecer a unos sobre otros. La mejor solución sería hablar con el profesor y comentarle esta situación para que sepan nuestra opinión y traten remediarla".</p> <p>"No creo que podamos solucionar algo que solo ellos pueden arreglar, ya que es algo mental. Ellos siempre van a tener a un favorito. Tampoco, estamos pidiendo que sean robots pero sí que intenten dejar de lado sus preferencias y sentimientos".</p> <p>"Los profesores deberían ser más conscientes de cómo es cada uno, para ello creemos que sería buena idea hacer act. de convivencia donde participemos todos los estudiantes y sus profesores (día de campo, juegos para conocernos mejor unos a otros, comidas, celebrar los cumpleaños de la clase, etc.)."</p>
44	El profesorado da ejemplo sobre las normas establecidas en clase.	<p>"Los profesores deberían tener normas, no solo nosotros y cuando algún profesor no cumpla con las normas establecidas ponerle alguna amonestación".</p> <p>"Que los profesores den ejemplo cumpliendo también con las normas que ellos mismos nos ponen".</p> <p>"Cuando algún profesor utilice el móvil en clase, decírselo al director para que tomen medidas".</p> <p>"Poner una hucha en clase y cada vez que alguien (profesor y alumno) no cumpla alguna norma echar 1€. Al final de curso con el dinero recaudado irnos de excursión todos".</p>
45	Existen profesores que no son permisivos.	<p>"Intentar convencerlos para que sean menos estrictos, ya que nos falta diálogo".</p> <p>"Mejorar la comunicación entre profesor-alumno haciendo asambleas semanales".</p> <p>"Que los profesores muestren mayor interés por las preocupaciones y gustos de sus estudiantes".</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La investigación realizada, nos ha proporcionado la oportunidad de aprender cómo el proceso de Investigación-Acción es un recurso muy eficaz dentro de los centros educativos, no solo para mejorar su práctica diaria y los problemas en ellos existentes, sino también ofreciendo la oportunidad tanto a alumnos como profesores de

reflexionar de forma autónoma sobre sus propios problemas con el fin de mejorarlos y enriquecerse conjuntamente.

Desde el punto de vista del alumnado, ha sido una actividad que ha beneficiado al grupo, puesto que ha permitido que éstos reflexionen de forma conjunta sobre su propia convivencia dentro del colegio y que mejoren la relación entre ellos presente.

Una de las grandes limitaciones que hemos encontrado a lo largo de nuestro trabajo ha sido el poco tiempo disponible para desempeñar este tipo de metodología en el aula, lo cual pensamos que ha podido dificultar el proceso de reflexión y asimilación que requería este tipo de investigación. Para futuras investigaciones, se podría proponer que el profesorado participara en esta investigación, puesto que así podríamos obtener unos resultados más significativos de cómo es la convivencia en el centro educativo, no solo a nivel de alumnado, sino también de profesor - alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacid J., Basagoiti M. y Camacho J. (2006). Investigación-acción participativa en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles (distrito de Villaverde, Madrid). *Cuadernos de Trabajo Social*. 19, 331-346.
- Casals, Vilar & Ayats (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4).
- Colas, M. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En: Colás, M; Buendía, L; Hernández, F (eds.) (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: Editorial MC Graw Hill Latinoamericana.
- Del Gobbo, G. (2009). *La investigación acción participativa entre formación y desarrollo*. Recuperado de <http://goo.gl/0SY5JT>
- Elliott, J. *La investigación - acción en educación* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como facto de la calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. Gázquez, J. J., y Pérez, M. C. (Coord.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Buenos Aires: GEU., 65-68.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Recuperado de <http://goo.gl/6gtTgd>
- Mackernan, J. (2001). *Investigación y currículum* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Martínez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones, *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 295-318.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1995). *Escalas de clima social*. España: TEA.
- Pérez, Amador & Vargas (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 18, 99-114.

- Polo, M., León, B. y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144.
- Rodríguez, P. L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3).
- Romera-Iruela (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (4), 597-614. doi: 10.3989/redc.2011.4.836.
- Teixidó y Castillo (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación, sistematización y análisis de buenas prácticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torres, M. T. (2010). El problema de la violencia entre universitarios abordado desde el enfoque de la Investigación - Participación - Acción. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9(9), 27-36.

ANEXO 1. ESCALA PARA EVALUAR LA CONVIVENCIA EN EL AULA

ESCALA PARA EVALUAR LA CONVIVENCIA EN EL AULA

A continuación te encontrarás con 45 preguntas en relación a la convivencia con tu grupo-clase. Contesta sinceramente a cada una de ellas, en relación si te encuentras de acuerdo o no con la afirmación que se plantea. Siendo 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. Te recordamos que la escala es totalmente anónima y confidencial.

EDAD: _____

SEXO: _____

CURSO: _____

Me siento cómodo/a cuando hablo en público.	1	2	3	4	5
Mi motivación en clase es alta.	1	2	3	4	5
Realizo siempre mis deberes.	1	2	3	4	5
En general, las asignaturas que curso me resultan interesantes.	1	2	3	4	5
Me enfado cuando algún compañero saca mejor nota que yo.	1	2	3	4	5
Me disgusta que me confundan con alguno de mis compañeros.	1	2	3	4	5
En clase se respetan las orientaciones sexuales de todos los compañeros.	1	2	3	4	5
El tener pareja en clase afecta negativamente a la convivencia del grupo.	1	2	3	4	5
Cuando el/la profesor/a no está en clase se crea mucho alboroto en el aula.	1	2	3	4	5
Conozco las normas de la clase.	1	2	3	4	5
Cumplo las normas de la clase.	1	2	3	4	5
Los alumnos/as hemos participado en la creación de las normas de clase.	1	2	3	4	5
Existe orden y organización en clase (delegado, acuerdos profesor-alumnos, etc.).	1	2	3	4	5
Suelo copiar en los exámenes o tareas.	1	2	3	4	5
Nos mantenemos en silencio cuando trabajamos en la biblioteca del centro.	1	2	3	4	5
Asisto a clase de manera continua y puntual.	1	2	3	4	5
En las zonas comunes (pasillo, salón de actos, etc.) existe orden.	1	2	3	4	5
Los partes escolares son útiles para mejorar la convivencia.	1	2	3	4	5
Existe una buena relación con mis compañeros.	1	2	3	4	5
Confío en mis compañeros.	1	2	3	4	5
Normalmente soluciono los problemas con mis compañeros de forma dialogante.	1	2	3	4	5
No existe discriminación en el aula.	1	2	3	4	5
En clase nos ayudamos mutuamente.	1	2	3	4	5
Existe un buen ambiente en el recreo con los compañeros.	1	2	3	4	5
Existen pequeños subgrupos dentro de la clase.	1	2	3	4	5
Tengo contacto con mis compañeros fuera del horario escolar.	1	2	3	4	5
El grupo está abierto a la integración de los alumnos nuevos.	1	2	3	4	5
Se respetan las distintas orientaciones religiosas.	1	2	3	4	5
Existen motes ofensivos que afectan a la relación con mis compañeros.	1	2	3	4	5
Existen peleas en clase que afectan a la convivencia con mis compañeros.	1	2	3	4	5
Surgen conflictos con mis compañeros a través de las redes sociales. (Whatsapp, Tuenti, Twitter, Facebook, etc.)	1	2	3	4	5
Siento que alguno de mis compañeros me critica a la espalda.	1	2	3	4	5
Considero que el delegado es una buena representación del grupo-clase.	1	2	3	4	5
Respeto el turno de palabra con mis compañeros.	1	2	3	4	5
Respeto las distintas ideas de mis compañeros en la realización de trabajos grupales.	1	2	3	4	5
Considero injusto el castigo colectivo en caso de haber un único responsable.	1	2	3	4	5
Tengo una buena relación con el profesorado	1	2	3	4	5
Generalmente el profesorado confía en mí.	1	2	3	4	5
El profesorado me suele respetar.	1	2	3	4	5
Cuando presto el material me lo devuelven en buen estado.	1	2	3	4	5
El profesorado suele mostrar interés dedicando tiempo a hablar con cada uno de los alumnos en caso de necesidad.	1	2	3	4	5
Existe favoritismo del profesorado con determinados alumnos que afecta a la relación con mis compañeros.	1	2	3	4	5
Suelo llegar fácilmente a un acuerdo con los profesores.	1	2	3	4	5
El profesorado da ejemplo sobre las normas establecidas en clase.	1	2	3	4	5
Existen profesores que no son permisivos.	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por tu participación!

ANEXO 2. ELABORACIÓN DE LA ESCALA POR EL ALUMNADO

Questionario
de
Convivencia.

	1	2	3	4	5
1. Hay respeto en la clase.					
2. Los alumnos se relacionan en pequeños grupos de amigos.					
3. Los alumnos se relacionan entre todos.					
4. Fuera de clase hay relación entre los alumnos.					
5. Los alumnos se ayudan entre ellos.					
6. Hay rivalidad entre los niños.					
7. En General, la clase está motivada a trabajar.					
8. El favoritismo de los profesores afecta a la relación entre los alumnos.					
9. Existe confianza y libertad con los profesores/as.					
10. Los profesores dedican tiempo a hablar con los alumnos.					
11. Hay normas de clase que se tengan que cumplir.					
12. Hay conflictos entre los alumnos.					
13. Hay participación en la clase en general.					
14. Existe un orden y organización en la clase [delegado, etc...]					
15. El grupo está abierto a la integración de alumnos nuevos.					
16. En general, las asignaturas son interesantes.					
17. Existe respeto mutuo entre el alumnado y el profesorado.					
18. Los problemas se solucionan pacíficamente, dialogando?					
19. Existe relación entre todos los alumnos en el recreo.					
20. Hay confianza entre los alumnos.					
21. En general, existe motivación por atender las clases.					
22. Existe un trato respetuoso entre los alumnos.					
23. Se respeta las distintas orientaciones sexuales.					
24. Se respeta las distintas orientaciones religiosas.					

CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA

1. Existe respeto hacia el profesorado. 1 2 3 4 5
2. Existe respeto entre los compañeros. 1 2 3 4 5
3. Se respetan las orientaciones sexuales. 1 2 3 4 5
4. Afecta tener pareja en la clase. 1 2 3 4 5
5. Afecta al grupo ponerse mates entre los compañeros. 1 2 3 4 5
6. Existen normas en clase. 1 2 3 4 5
7. Existe acuerdo entre el profesorado y alumnos. 1 2 3 4 5
8. El profesorado debe dar ejemplo a los alumnos. 1 2 3 4 5
9. Se cuida el material del centro. 1 2 3 4 5
10. Existe favoritismo por parte del profesorado hacia los alumnos. 1 2 3 4 5
11. Participan los alumnos en la creación de las normas. 1 2 3 4 5
12. Todos los alumnos están integrados en el grupo. 1 2 3 4 5
13. Existen diferentes grupos en la clase. 1 2 3 4 5
14. Los alumnos atienden en clase. 1 2 3 4 5
15. Los alumnos se saltan las clases. 1 2 3 4 5
16. Los alumnos están motivados. 1 2 3 4 5
17. Los partes mejoran la convivencia. 1 2 3 4 5
18. Los partes se corresponden con la infracción. 1 2 3 4 5
19. Los alumnos se condenan entre sí. 1 2 3 4 5
20. Las peleas afectan a la convivencia. 1 2 3 4 5
21. Los alumnos se prestan los apuntes y los deberes. 1 2 3 4 5
22. Se habla mal de los compañeros por whatsapp. 1 2 3 4 5
23. Los alumnos se defienden entre ellos. 1 2 3 4 5
24. Los profesores se implican en los problemas de los alumnos. 1 2 3 4 5
25. Se critica a los compañeros a la espalda. 1 2 3 4 5
26. El delegado representa adecuadamente a la clase. 1 2 3 4 5

1. Escuchas al profesor cuando está dando la explicación. 1 2 3 4 5
2. Te sientes cómodo hablando en público en clase. 1 2 3 4 5
3. Me llevo bien con todos mis compañeros. 1 2 3 4 5
4. Discrimino a mis compañeros por su físico. 1 2 3 4 5
5. Molesto a mis compañeros lanzándoles bolitas de papel. 1 2 3 4 5
6. La profesora me ignora porque está leyendo los whatsapp's. 1 2 3 4 5
7. Te divierte que te peguen cuando es de broma. 1 2 3 4 5
8. Cuando no está el profesor nos alborotamos. 1 2 3 4 5
9. Cuido el material. 1 2 3 4 5
10. Cuando un compañero habla lo escuchamos. 1 2 3 4 5
11. En clase estamos divididos por grupos. 1 2 3 4 5
12. Respetamos ideas de los compañeros cuando hacemos trabajo en grupo. 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
13. Dejamos nuestro trabajo para molestar a los demás. 1 2 3 4 5
14. Tenemos reglas en clase. 1 2 3 4 5
15. Llego tarde a clase. 1 2 3 4 5
16. Profesores que trabajan poco y exigen mucho. 1 2 3 4 5

17. Me aburre en algunas clases. 1 2 3 4 5
18. Algunos compañeros insultan cuando saco mejor nota que ellos. 1 2 3 4 5
19. Me enfado cuando sacan más notas que yo. 1 2 3 4 5
20. Me molesta que mis compañeros cotilleen o me critiquen a la espalda 1 2 3 4 5
21. Algunos profesores tienen preferencias. 1 2 3 4 5
22. No hago caso a los profesores. 1 2 3 4 5
23. Tengo profesores que no permiten nada. 1 2 3 4 5
24. Tengo compañeros que me hacen bullying. 1 2 3 4 5
25. Cuando alguien me molesta me chibo al profesor
26. Nos ayudamos con los deberes.
27. No me gusta que castiguen a todos por culpa de una persona
28. No me gusta que ^{me} confundan con otro de mis compañeros.
29. Los que tienen buena fama nunca son castigados.
30. Me molesta que cuando preste el material me lo estropeen o no me lo devuelvan.

1. La relación con mis compañeros es buena. 1 2 3 4 5
2. Mi relación con los profesores es la adecuada. 1 2 3 4 5
3. Mi nivel de motivación es elevado. 1 2 3 4 5
4. No hay problemas en la clase. 1 2 3 4 5
5. No hay ambiente tenso en mi clase. 1 2 3 4 5
6. Tengo confianza con mis compañeros. 1 2 3 4 5
7. La clase no copia en los exámenes. 1 2 3 4 5
8. Existe un buen orden en clase. 1 2 3 4 5
9. No hay jerarquía entre compañeros. 1 2 3 4 5
10. Se cumplen las normas de clase. 1 2 3 4 5
11. ~~Tengo interés~~ Los alumnos tienen interés en sus calificaciones. 1 2 3 4 5
12. La clase presta atención al profesor. 1 2 3 4 5
13. El profesor confía en el alumnado. 1 2 3 4 5
14. Los alumnos solucionan los problemas hablando. 1 2 3 4 5
15. No existe discriminación en el aula. 1 2 3 4 5
16. Los profesores nos guardan respeto. 1 2 3 4 5
17. Mantener el silencio en clase. 1 2 3 4 5
18. ~~Los~~ Los profesores no guardan respeto ni interés por nosotros. 1 2 3 4 5
19. En clase nos ayudamos mutuamente. 1 2 3 4 5
20. Los profesores de practicar nos ayudan. 1 2 3 4 5
21. El ambiente en el recreo no es tenso. 1 2 3 4 5
22. En la biblioteca no gritamos. 1 2 3 4 5
23. Asistimos a clase de manera continua. 1 2 3 4 5
24. La orientación sexual en clase no nos causa ningún problema. 1 2 3 4 5
25. Guardamos orden en el pasillo. 1 2 3 4 5
26. Respetamos el material escolar. 1 2 3 4 5
27. Traemos los deberes con regularidad. 1 2 3 4 5
28. Hay alboroto en clase. 1 2 3 4 5
29. Participamos en clase. 1 2 3 4 5
30. Mi clase tiene muchos materiales. 1 2 3 4 5

INTERIORIZACIÓN DE LOS FALSOS MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO EN JOVENES

INTERNALITATION OF FAKE MYTHS RELATED TO THE ROMANTIC LOVE AMONG YOUNG PEOPLE

Marroquí, M.; Cervera, P. Universidad de Granada

Supervisado por: José Miguel García Ramírez. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de abril de 2014.

Fecha de revisión: 5 de mayo de 2014.

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2014.

Resumen: Este estudio se ha realizado para conocer y evaluar la interiorización de los falsos mitos del amor romántico en jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 35 años, y el peligro que esta interiorización puede conllevar a la hora de establecer y soportar relaciones de pareja dañinas. Para ello, hemos utilizado la escala de mitos sobre el amor (Bosch et al. 2007), en una muestra de 153 jóvenes. Los datos obtenidos han mostrado que algunos falsos mitos que muestran una tendencia claramente sexista o con connotaciones de violencia como “se puede amar a alguien a quien se maltrata”, “se puede maltratar a alguien a quien se ama” o “los celos son una muestra de amor”, reciben un rechazo casi absoluto, alrededor del 90%. Mitos que muestran un prejuicio más sutil como “el amor lo puede todo” o “solo existe una media naranja para mí”, y “el amor es ciego” está muy interiorizado entre los jóvenes, alrededor de un 73% opinan que el amor lo puede todo y un 65% de los encuestados que solo existe una media naranja para ellos y un 70,6% que el amor es ciego. Pretendemos relacionar esta interiorización de los mitos generalizados en nuestra sociedad, con el sexismo existe y el machismo benevolente que está proliferando actualmente, ya que en la mayoría de estos supuestos la mujer tiene un carácter de inferioridad y sumisión. El peligro de estas creencias es aceptar actitudes y comportamientos en la pareja dañinos que puedan desembocar en violencia de género.

Palabras clave: prejuicio, violencia doméstica, joven.

Introducción

Un mito es una creencia, aunque se halla formulada de manera que aparece como una verdad y es expresada de forma absoluta y poco flexible. Estas creencias suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento lógico (Bosch y Ferrer, 2002).

El amor romántico, como construcción social del amor y de la familia, surge en Europa a principios del S.XIX, definiendo los roles que cada persona debe de tener en el ámbito familiar, dando unas pautas estáticas de lo que es el verdadero amor, que tiene

como finalidad la entrega total a la otra persona, que esta sea lo único y fundamental en tu existencia.

Algunas de las características principales del concepto de amor romántico son las siguientes (Bosch, E. 2007):

- Vivir experiencias muy intensas de felicidad o de sufrimiento.
- Depender de la otra persona y adaptarse a ella, postergando lo propio.
- Perdonar y justificar todo en nombre del amor.
- Estar todo el tiempo con la otra persona.
- Pensar que es imposible volver a amar con esa intensidad.
- Desesperar ante la sola idea de que la persona amada se vaya.
- Prestar atención y vigilar cualquier señal de altibajos en el interés o el amor de la otra persona.
- Idealizar a la otra persona no aceptando que pueda tener algún defecto.
- Sentir que cualquier sacrificio es positivo si se hace por amor a la otra persona.
- Hacer todo junto a la otra persona, compartirlo todo, tener los mismos gustos y apetencias.

De estas características surgen los falsos mitos del amor romántico que aun en la actualidad persisten arraigados en nuestra sociedad.

Los falsos mitos que hemos utilizado para realizar nuestra investigación son los siguientes:

- La media naranja: en alguna parte hay alguien predestinado para cada persona.
- La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar para siempre.
- El amor es ciego.
- El matrimonio es la tumba del amor.
- Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja.
- Los celos son una prueba de amor.
- Separarse o divorciarse es un fracaso.
- Se puede amar a alguien a quien se maltrata.
- Se puede maltratar a alguien a quien se ama.
- El amor verdadero lo puede todo.

La mayoría de estos mitos, relegan a las mujeres a un plano secundario, en que él hombre tiene el deber de protegerla y/o someterla. Estas creencias también otorgan a la mujer características como la paciencia, la dulzura, la comprensión y el rol de cuidadora en la familia, a la vez que al hombre se le otorga el deber de proteger y mantener a la familia, la agresividad, la valentía y la valía en el trabajo.

Estos prejuicios son los predominantes actualmente en nuestra sociedad, y aunque son sutiles e prácticamente imperceptibles al haber interiorizado durante siglos estos principios, son muy peligrosos, dando lugar al machismo benévolo, que actualmente se encuentra en nuestra sociedad, y propiciando el caldo de cultivo perfecto para que la violencia de género siga alcanzando cotas históricas cada año.

Esta investigación se ha realizado entre población joven, debido a que se han multiplicado los casos de violencia de género entre este colectivo. Aunque se ha criado en una sociedad aparentemente democrática, con igualdad de derechos, sigue

proliferando la violencia de género y el desequilibrio de poder entre hombres y mujeres.

Queremos observar si existe relación entre la interiorización de determinados mitos del amor romántico, y el normalizar los principales indicios de una relación con violencia de género, haciendo que la mujer no sea consciente hasta que no está totalmente sometida y le es muy difícil romper esa relación.

Pretendemos, mostrar que los valores que se esconden detrás de estos mitos que se transmiten durante generaciones, integran actitudes sexistas y un ideal de relación de pareja equivocado, despertando una actitud más crítica al respecto y evitar normalizar actitudes machistas en una relación de pareja inadmisibles en una sociedad igualitaria.

Método

Objetivo General: Comprobar la interiorización de los falsos mitos del amor romántico en la población juvenil comprendida entre los 18 y 35 años.

Objetivos específicos: 1. Medir el prejuicio sutil de carácter sexista existente entre los jóvenes. 2. Analizar la correlación entre la interiorización de los falsos mitos del amor romántico entre los jóvenes y la posibilidad de tolerar comportamientos machistas en sus relaciones personales.

Participantes

Este estudio se ha realizado con una muestra de 153 jóvenes (39 hombres y 117 mujeres) de edades comprendidas entre los 18 y 35 años, de distintas comunidades autónomas.

Instrumento

Los participantes han completado la escala sobre los falsos mitos del amor romántico (Bosch et al., 2007) compuesto por 10 preguntas, describiendo los falsos mitos del amor romántico más extendidos socialmente.

La escala de respuestas es tipo Likert de 5 opciones; 1- completamente desacuerdo; 2- en desacuerdo; 3- neutral (ni de acuerdo ni desacuerdo; 4- de acuerdo; 5- completamente de acuerdo.

Para evaluarlo hemos utilizado el programa SPSS, el cual nos ha indicado que la investigación tiene una fiabilidad de casi el 100%.

Análisis estadísticos

El análisis estadístico de esta investigación es correlacionar. Este tipo de diseño tiene como propósito medir la relación existente entre la interiorización de los falsos mitos del amor romántico, y el prejuicio sutil de carácter sexista que propicia relaciones de pareja con desequilibrio de poder entre el hombre y la mujer y los posibles episodios de violencia de género entre relaciones de jóvenes. Las variables implicadas en el estudio, han sido como variable dependiente el sexo y la edad y como variable independiente los participantes, ya que la escala se ha difundido por las redes sociales.

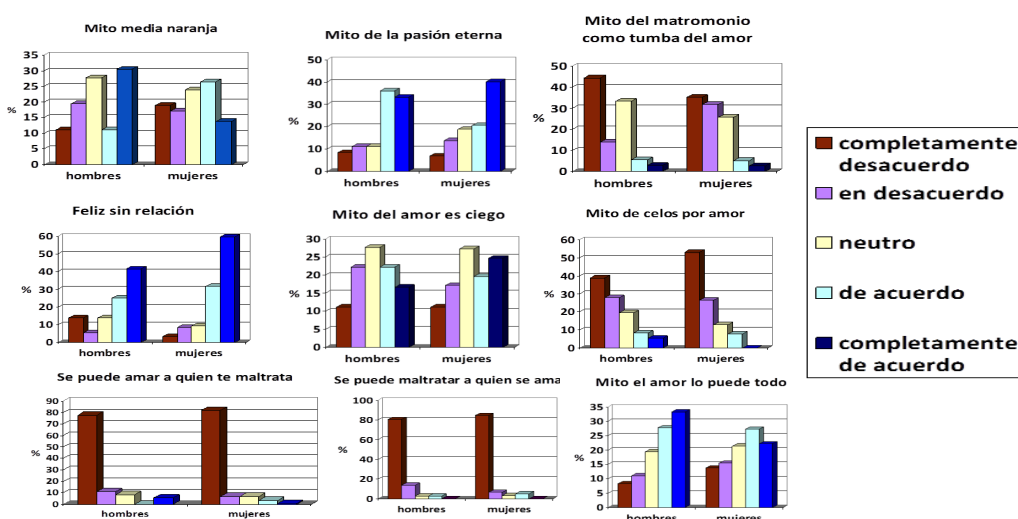
Resultados

A continuación se muestran los resultados más representativos obtenidos de los cuestionarios. Adjuntando la representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta (figura A1).

- Respecto al mito de la media naranja, el 65% están de acuerdo o completamente de acuerdo.
- El amor es ciego solo están en desacuerdo o completamente en desacuerdo el 29,4% del total de los participantes.
- Solo el 13,7% de los participantes creen que se puede llegar a ser feliz sin tener una relación.
- El 49,7% del total de los participantes opinan que los celos no son una muestra de amor.
- Un 5% de los participantes considera que se puede maltratar a alguien a quien amas y casi un 11% que se puede amar a alguien a que se maltrata.
- El 73,2% del total de los participantes opinan que el amor lo puede todo.

A continuación adjuntamos los gráficos de los ítems más representativos diferenciados entre hombres y mujeres.

Figura 1.



Discusión

Para finalizar, analizaremos los resultados que destacamos como más y la diferenciación de los distintos ítems entre hombres y mujeres.

De los resultados obtenidos se concluye que las mujeres tienen más interiorizado el mito de la media naranja, sintiendo que solo hay un hombre destinados para ellas.

Mientras que los hombres creen en mayor medida que no pueden ser felices sin tener una relación, las mujeres en su gran mayoría creen que pueden ser felices sin tener una relación de pareja.

Aunque en la mayoría creen que los celos no son una muestra de amor, los hombres dan un mayor porcentaje de aceptación a que los celos son una prueba de amor.

Por último aunque la inmensa mayoría rechazan que se puede amar a alguien a quien se maltrata o que se puede maltratar a alguien a quien se ama, una gran mayoría de los encuestados (tanto hombres como mujeres) creen que se debería dar todo por amor y que el amor lo puede todo.

Conclusión

Una vez analizados los datos concluimos que aunque los ítems más directos como “si se puede amar a alguien que te maltrata”, “ se puede maltratar a alguien a quien se ama” y “los celos son una prueba de amor”, la gente está concienciada de que son indicadores de una relación de pareja dañinas, otros ítems más sutiles, como que “el amor lo puede todo”, “el mito de la media naranja” o “ el amor es ciego” la gran mayoría de los encuestados, sensiblemente más en las mujeres, hay una gran interiorización, lo que puede producir que no sean conscientes de los primeros indicadores de que se encuentran en una relación con violencia de género.

Lo que conlleva el peligro de que muchas mujeres no detecten las primeras señales, de maltrato y puedan acabar estando sometidas a manos del maltratador, padeciendo el síndrome de la mujer maltrata y haciéndoles mucho más difícil salir de una relación dañina.

Por eso concluimos que concienciar sobre todos estos mitos y los peligros que ello conlleva pueden sensibilizar a la sociedad para detectar estos primeros síntomas, pudiendo evitar que las mujeres sean víctimas de violencia de género o evitando que esa relación dure tanto como para causar estrés post traumático a la víctima

Bibliografía

- Bosch, E., Ferrer, M., García, E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., & Torrens, G. (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. *Madrid: Instituto de La Mujer, Ministerio de Igualdad.*
- Bosch Fiol, E., Ferrer Pérez V. A., Navarro Guzmán C., & Ferreiro Basurto, V., (2011). Profundizando en el análisis del mito del amor romántico y sus relaciones con la violencia contra las mujeres en la pareja: análisis cualitativo. *Islas Baleares: Universidad de Baleares.*
- De la Peña, E., Ramos, E., Luzón, JM., & Recio, P. (2011). Proyecto de Investigación sobre Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza. *España: Instituto de La Mujer, Ministerio de Igualdad.*
- Ferrer, V. A., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, 99, 7-31.
- Valledor Rutiña C., (2012) Factores de riesgo a nivel macrosistémico para la violencia de género: el papel de los mitos del amor en las relaciones de noviazgo. *Oviedo: Universidad de Oviedo.*

Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social

Critical pedagogy, an educative design to the social transformation

Esther Santaella Rodríguez (esther2@correo.ugr.es). Universidad de Granada

Supervisado por: Matías Bedmar. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de abril de 2014.

Fecha de revisión: 5 de mayo de 2014.

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2014.

Resumen

Este texto pretende ofrecer una visión global de la situación actual, y de algunas de las necesidades que de ella se derivan, basadas fundamentalmente en los desajustes que han surgido de la globalización, y que cada vez generan mayores diferencias sociales. De aquí surgen varias necesidades, y como respuesta este artículo propone una alternativa que toma como pilar fundamental la educación, esta alternativa es la pedagogía crítica, cuyo objetivo fundamental es el de la transformación social.

Cada vez son más los grupos que se preocupan por el cambio, y que dejan de manifiesto la necesidad de transformar la realidad. Poco a poco van apareciendo nuevas formas de hacer política, a través de la organización colectiva, principalmente se podría destacar la aparición de los nuevos movimientos sociales. Resulta fundamental resaltar el papel que la educación juega dentro de la organización y las formas de actuación de estos movimiento.

Palabras Clave: Pedagogía, movimiento social, globalización, transformación social, justicia social

Abstract

This text tries to give a global perspective about both the present situation and some of the necessities which derive from it, they are based on the imbalances which have arisen of the globalization, and generate social differences every times. From this perspective appears several necessities, and as answer to this problem, this article suggests an alternative which takes the education as principal mainstay. This alternative is the critical pedagogy, whose main objective is the social transformation.

Every time there are more groups which are worried about the change, and they show the necessity to transform the reality. Little by little new forms to do politics are appearing, by the collective organization. Therefore the most important is the creation of the new social movements. It is essential to emphasize the role that education has into the organization and the action forms of these movements.

Keywords: Pedagogy, social movements, globalization, social transformation, social justice

1. Dónde estamos y hacia dónde vamos

Lo primero antes de comenzar a desarrollar cualquier tipo de propuesta es adentrarnos en el conocimiento y la especificación del problema que aquí nos preocupa, y cual son las principales necesidades con las que nos encontramos.

El problema en el que nos vamos a centrar, está basado en el desarrollo desigual que ha ocurrido en las últimas décadas. Aunque se ha tratado de un crecimiento desorbitado, jamás conocido a lo largo de toda la historia, éste no ha supuesto la mejora de las condiciones de vida, para la gran mayoría de la humanidad. Cada vez es más posible hallar situaciones de marginación y exclusión a lo largo y ancho de la tierra. Lo que resulta más peligroso, es que estos altos niveles de injusticia social, están ocultos tras una serie de principios de libertad, que son utilizados para acelerar los procesos de reproducción de un modelo neoliberal, que conduce a pasos agigantados al desarrollo de una globalización económica, que está generando una larga lista de desajustes sociales, políticos y culturales.

A lo largo del último siglo, la humanidad ha sufrido más cambios que a lo largo de toda su historia, pero no todos los cambios y progresos que ha vivido han resultado del todo positivos (Alonso, 2003). En algunos casos la globalización ha favorecido el aumento de riqueza y de poder de determinadas sociedad, o más bien de grupos muy concretos, pero en la mayoría de los casos este fenómeno no ha generado más que niveles mayores de pobreza, marginación, exclusión y desigualdad. Cada vez está más marcada la diferencia entre países "ricos y pobres", este liberalismo económico está produciendo, incluso, que en el propio interior de los que llamamos países desarrollados, se genere un mayor grado de desigualdades entre sus ciudadanos y ciudadanas.

Esta expansión de las políticas e intereses mercantilistas, en las que se ha basado el desarrollo de la globalización, no se ha molestado en generar medidas de ajuste, y por el contrario lo que está sucediendo es que cada vez más nos encontramos ante situaciones de crisis y conflictos, que influyen el sociedad en la medida en que van creando escenarios de caos y desorden, repartidos a los largo de toda la geografía del planeta (Antón, 2003).

Pero hay que dejar claro que este fenómeno globalizador, no sólo posee una dimensión de carácter económico, sino que también posee una dimensión de tipo ideológico, lo que se ha llamado pensamiento único , construido con esas "verdades absolutas" que son impuestas a escala mundial, y que ofrecen una descripción de aquello que se supone es lo "lógico" y "normal" (Marí, 2005). Con esta dimensión ideológica lo que se consigue es difundir, a la vez que asegurar el camino, de esta visión neoliberal que se pretende expandir, y que se presenta como una fuerza transformadora. A través del pensamiento único se ha logrado que esos criterios propios de mundo económico, se adentren en la escala social, incluyendo dentro de ésta criterios tales como los de productividad, rentabilidad, competitividad, eficacia, e incluso, individualismo. Como una parte más de la esfera pública y social, estos criterios también se van a dejar ver dentro de la planificación de la educación (Antón, 2003).

En este sentido me gustaría resaltar una frase de Martínez y Vila (2010), la cual expresa alguna de las estrategias más utilizadas para la generalización de este movimiento ideológico, al que hemos llamado pensamiento único, y es cuando dicen que "la libertad puede convertirse en un poderoso instrumento de dominación ideológicamente gestionado" (Martínez y Vila, 2010: 9). La libertad va a ser uno de los

principios sobre los que se van a apoyar todas las teorías neoliberales, y las políticas mercantilistas, haciéndonos pensar que la libertad, la propiedad y el consumo son la misma cosa.

En la actualidad vivimos en un mundo globalizado, marcado por el crecimiento acelerado, y que se encuentra regido por la lógica del liberalismo económico y político. Con el término globalización, lo que estamos haciendo no es más que una referencia a la tendencia expansiva que ha tenido el capitalismo desde sus comienzos (Marí, 2005), llegando a la situación que hoy en día estamos viviendo, en la cual su concepción mercantilista ha llegado a apoderarse de la mayoría de los espacios de la vida pública.

Cuando hablamos de vida pública, no solamente se está haciendo referencia en lo que respecta a las instituciones y organismos públicos, sino también a lo que llamamos cultura pública, a lo popular. Se podría describir lo popular como las acciones que realiza el pueblo, lo que habita en el exterior del sistema, entendido tanto a lugares físicos, como sociales, desde los cuales se va construyendo el conocimiento (Marí, 2005). De repente, el mercado pasa a interesarse por lo popular, podríamos decir que se trata de una forma de mercantilizar los intereses de la sociedad, transformándolos en tendencias, y añadiéndoles una dimensión consumista. De esta manera, se consiguen neutralizar los sentimientos rebeldes del pueblo, lo cual han llegado a definirlo como "operaciones desmovilizadoras" (Marí, 2005: 182).

Estamos viviendo un momento en el que la propia educación se hace víctima de este proceso de mercantilización. La educación es vista como un valor en sí, que debemos consumir (González, 1988). Este quizá se deba a que es presentada como un bien a alcanzar, y no como un medio a través del cual adquirir una serie de valores y competencias aceptadas socialmente, que sirvan de utilidad para el libre desenvolvimiento de la persona.

Sin embargo, no es la educación la única dimensión social que se ha visto influenciada por el orden capitalista, se habla también de la consideración mercantilista y propietarista que se ha hecho de los propios Derechos Humanos (Martínez y Vila, 2010). Esto ocurre cuando se comienza a considerar la propia vida humana como si de un bien más se tratase.

Por ello, uno de los principales elementos, representantes de la justicia social, que van a chocar con los principios de esta globalización económica, son los Derechos Humanos, en la medida en que se convierten en límites para el mercado. Ya que son principios normativos cuya ética queda muy alejada de la propuesta de libertad que hace el sistema capitalista actual.

De esta manera, resulta cada vez más sencillo contemplar como lo que pretende este modelo globalizador, es absorber esta serie de principios, para poder dotarlos de un nuevo significado que se adapte a las características que ofrece el modelo neoliberal. Para esto, se han venido utilizando dos estrategias a utilizar que permiten alcanzar dicho fin: En primer lugar nos encontramos con una reducción al mínimo de la satisfacción de necesidades primarias de la sociedad, fundamentalmente las biológicas y las culturales; y en segundo lugar, en contraposición con la anterior estrategia, aparece una enorme tendencia hacia la creación de "nuevas" necesidades, que casualmente resultan estar conectadas con el consumo compulsivo (Martínez y Vila, 2010). Quizá podríamos decir que de aquí surge la primera necesidad de desarrollar una pedagogía crítica, la cual nos incite a cuestionarnos, si nuestras

propias necesidades son verdaderamente reales y necesarias, o por el contrario, si resultan estar condicionadas por los patrones creados por el mercado.

En estos momentos, podemos ver como estamos viviendo una crisis de la democracia, debido a esa lógica del mercado, que actualmente es la encargada de regir la vida pública de los estados, lo que va a provocar que entren en crisis todas las instituciones públicas de las que no se pueda servir el sistema capitalista, y aquí deberíamos de incluir la escuela pública. Llegados a este punto me gustaría añadir una frase de Giroux (2003), que sintetiza esto que acabo de mencionar, cuando habla de aquellos “abogados del neoliberalismo que ven la cultura del mercado como un diseño magistral para todos los asuntos humanos” (Giroux, 2003: 19).

Sin embargo, no todos los elementos de la globalización han resultado ser negativos, sino que por el contrario, algunos de ellos han pasado a convertirse en una parte fundamental dentro de las estrategias a desarrollar para el logro de la transformación social. Estamos hablando de aquella dimensión de la globalización relacionada con la circulación de información, hecho que ha marcado la difusión de lo que hoy conocemos como sociedad del conocimiento.

En este sentido, los medios de comunicación han jugado un papel fundamental, aunque hay que decir que no en todos los casos su intervención ha resultado ser del todo positiva. Con esto me quiero referir, a que estos y otros espacios, que podrían ser considerados de educación informal, han ido tomando relevancia dentro de los espacios privados, difundiendo de esta manera diferentes formas de concebir la realidad. A esto se hace referencia cuando habla de la hiperabundancia de los flujos informativos, como uno más de los mitos de la sociedad neoliberal (Antón, 2003). Aquí cabe albergar la duda de la veracidad de estas corrientes de información, ya que no existe una garantía de la fiabilidad de las mismas. En muchas ocasiones se desconoce la procedencia de este tipo de contenidos, además de que esta abundancia de conocimiento e información no nos asegura que, en todos los casos, se trata de un elemento democrático y participativo.

Por supuesto hemos de reconocer que el tener siempre a nuestro alcance un sinfín de fuentes de información, de variada procedencia, y alta diversidad de contenidos, supone ser un paso importante para la formación y educación de cualquier persona. Sin embargo esto nos hace ver con mayor facilidad la necesidad de crear mecanismos educativos, que fomenten la capacidad crítica de dichas fuentes, de manera que se logre un uso adecuado de los flujos informativos, así como del tratamiento que se le dé ha dicho conocimiento.

El fenómeno de la globalización también ha influido en las formas de organización, tanto del planeta en sí, como de sus recursos, apoyándose, para ello, en una visión neoliberal, que ha alterado, a su vez, las formas de organización de toda la civilización. Esto va a generar la creación de nuevos espacios y formas de acción política, como actividad contrahegemónica, es de aquí de donde van a surgir los movimientos sociales, y las corrientes de rebelión contra el sistema y los gobiernos.

Antón (2003), ofrece una lista con cinco de las causas que han motivado la creación de una larga serie de los llamados Nuevos Movimientos Sociales. Dichas causas forman parte del orden que surge del modelo neoliberal del que estamos hablando, y a partir de la cuales van surgir la aparición de corrientes contrahegemónicas, lo cual supone ser la base de este artículo.

La primera de estas causas, hace referencia a la grave crisis cultural ante la que nos encontramos, debido en parte a una importante pérdida de valores, como de las señales de identidad, ya que lo que la política de los mercados pretende es la homogeneización de todos los seres humanos, sirviendo esto como elemento desmovilizador. Otra de estas causas va a ser el crecimiento desproporcionado de los niveles de exclusión y marginación social, que está empujando hacia la búsqueda de soluciones, al margen de las políticas de estado. En tercer lugar, el autor nos habla de una crisis del mundo político, poco a poco la figura de los Estados va perdiendo poder, a la vez, que parece estar cada vez más alejado del pueblo, parece haber un abismo, que va en crecimiento, entre gobernantes y ciudadanía.

Como cuarta causa, podemos señalar una importante crisis de la cultura participativa, en el sentido de que cada vez más están cambiando las formas de acción social colectiva, y las formas de participación política. Grupos tradicionales como los partidos políticos o los sindicatos, han ido perdiendo credibilidad a nivel social, y con ello fuerza, tanto en la confianza depositada en ellos, como a nivel representativo. Y finalmente, la quinta y última causa que se propone, es el enorme crecimiento que han vivido las formas de asociacionismo social, basadas fundamentalmente en la desconfianza surgida alrededor de los Estados (Antón, 2003).

Para ir terminando este análisis de la realidad, estaría bien mencionar, que no todo lo que ha traído consigo la globalización ha resultado ser negativo. Podemos realizar una división de la globalización en tres dimensiones. Las dos primeras, abordadas a lo largo de todo este análisis previo, resultan negativas. De un lado nos encontraríamos con la dimensión mercantilista, con esa globalización económica que ha traído consigo tantos desajustes sociales. Y de otro lado estaría esa dimensión, más relacionada con lo ideológico, apoyada en la idea que previamente se mencionó sobre el pensamiento único. Sin embargo, es posible resaltar una tercera dimensión en los procesos globalizadores, que para nada tiene porque resultar negativa. Estamos hablando de la interconexión. Cada vez resulta más sencillo sentirse próximo con cualquier otro ser humano, independientemente del lugar físico donde se ubique. han sido abiertos un impresionante número de canales de comunicación, facilitando de esta manera las relaciones interpersonales (Marí, 2005).

Esta parte del fenómeno de la globalización abre un sinfín de posibilidades, entre las diferentes formas de acción social y participación colectiva. Ya que va a facilitar el hecho de que las redes se vayan ampliando y fortaleciendo, al igual que permite mayores márgenes para la participación democrática, va a permitir mantener conectado lo global con lo local. En este sentido, podemos decir que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han influido como un nuevo método, el cual ha reavivado el interés por las problemáticas sociales y la política (Flesher y Garvía, 2008).

Estos mismos autores señalan como las NTIC pueden llegar a influir en los mecanismos utilizados por los Nuevos Movimientos Sociales, en la medida en que proporcionan a dichas formaciones mayores niveles de flexibilidad, amplían su campo de alcance, favorecen a la creación de nuevas formas de activismo y, por consiguiente, también van a ayudar a que sea mayor su capacidad de influencia política y social (Flesher y Garvía, 2008).

Se puede decir que existe la necesidad incipiente de generar una conciencia crítica, desde el pueblo y para el pueblo, que sirva con referente a la hora de plantearnos el orden de las cosas. Lo que se pretende es desarrollar una propuesta orientada por el camino de la educación, inspirada en una acción política, colectiva y participativa.

2. La justicia social como el fin a alcanzar

En un momento como este, donde las diferencias entre los seres humanos, dependiendo de su procedencia o situación económica cada vez se encuentran más acentuadas, cada vez existe mayor verticalidad entre personas pertenecientes a una misma sociedad o comunidad. Podemos acuñar parte de este problema a las situaciones que van surgiendo de esta sociedad globalizada, la cual ha ido generando situaciones de doble filo. Cada vez se están provocando mayores situaciones de dominación y sumisión de unos grupos o comunidades sobre otros.

Hoy en día no sólo estamos contemplando una sobreexplotación de los recursos del planeta, sino que la distribución de estos bienes y recursos no está siendo para nada igualitaria, y mucho menos equitativa. La lógica que están siguiendo los procesos de globalización actuales, conlleva un choque importante con lo que suponen los Derechos Humanos, ya que estos últimos suponen una distorsión entre los principios por los que se rigen los mercados (Martínez y Vila, 2010). Estos autores nos dicen que cuando hablamos de DD.HH. debemos remitirnos a cuestiones puramente éticas, culturales y políticas, de esta manera se tratarán como una serie de principios normativos que van a servir como mecanismos administrativos de la justicia.

La conexión entre los derechos considerados fundamentales, y lo que hemos llamado justicia social, la encontramos en el hecho de que este tipo de justicia va a estar basada en el establecimiento de una serie de normas de tipo axiológico, que nos sirvan para enjuiciar el orden social establecido y las instituciones encargadas de mantenerlo (Morales, 2009). Pues bien, los DD.HH. se van a convertir en estas normas, y no debemos consentir que sean sometidos a ningún tipo de regateo, no pueden ser considerados como principios abstractos, ya que de ellos va a depender que la vida se fundamente en unos principios de libertad, justicia y paz (Alonso, 2003).

En muchas ocasiones podemos ver como los Estados se quejan de su incapacidad, o de la imposibilidad que encuentran, a la hora de satisfacer plenamente las necesidades básicas de todos sus ciudadanos y ciudadanas, como se le dificulta la labor de proteger y asegurar los derechos de todos y todas, especialmente aquellos de tipo social y económico. Es por esto por lo que existe la necesidad de demandar políticas sociales que tiendan a ser prioritarias en lo referente al gasto público, de manera que los primeros en ser atendidos sean aquellos que se encuentran en una situación más desaventajada (Sahuí, 2010).

Cuando hablamos de justicia social estamos haciendo referencia a una forma de justicia distributiva. No sólo se trata de una distribución de bienes y recursos de tipo económico y material, sino también de otros de tipo social o cultural, lo cual debe posibilitar el hecho de que todo ser humano sea capaz de llevar una vida lo más humanamente digna posible (Cobo, 2005). Para ello un de los medios para alcanzar la justicia social, ha de ser el de la participación social. Es sobre este principio sobre el que se va a sustentar la aparición de los nuevos movimientos sociales, surgidos desde las últimas décadas acá.

3. Acción política y educación

Como hablamos anteriormente, en la actualidad nos vemos inmersos en una situación de injusticia estructural global, que se ve reflejada en una distribución desigual de recursos, capacidades, propiedades y oportunidades. La globalización económica ha supuesto un fenómeno capaz de penetrarse en todas las dimensiones de la sociedad, y con ello también ha influido en un cambio de concepción de los Derechos Humanos,

para hacerlos compatibles con los fines del mercado, a través de una perspectiva que presenta los derechos humanos como una necesidad más a consumir, quedando de esta forma oculta la capacidad destructora de la cultura del consumo en la que nos vemos inmersos. Por tanto resulta fundamental un modelo pedagógico, que fomente la generación de un modelo de pensamiento crítico (Martínez y Vila, 2010).

Llegados a este punto, resulta obligado comenzar con una reflexión que vincule la educación, eje central de este trabajo, con la situación que previamente planteaba acerca de la situación de crisis y desequilibrio social en la que nos vemos actualmente, y las posibilidades que desde la pedagogía se ofrecen en pro de la transformación social.

Si entendemos que el ser humano es un ser social, podremos decir que a la vez que el ser humano es condicionado por la sociedad, también éste condiciona de forma directa o indirecta a la sociedad. Podríamos definir la política como el medio a utilizar para alcanzar un determinado orden dentro de la realidad social, se busca la configuración y estructuración de la sociedad en base a una organización predeterminada (Fernández-Miranda, 1944).

Dentro de esta concepción de la política, podríamos decir que la educación en muchas ocasiones sirve como un mecanismo, o instrumento, al servicio de la política, en la medida en que es utilizada para perpetrar una forma determinada de orden social, e incluso de reproducción de un determinado sistema. Estaríamos haciendo mención a lo que se ha denominado la función reproductora de la educación (González, 1988).

Podríamos tomar como ejemplo el cambio que a lo largo de la historia ha ido surgiendo de la concepción que tenemos de educación. La cual siempre ha estado muy condicionada por lo que la política, y otras de las dimensiones sociales, han ido sufriendo. Por ejemplo, cuando comenzamos a hablar de los estados modernos, y de la política como dimensión principal de la realidad social, la escuela pasa a convertirse en el elemento institucional por excelencia encargado de la educación, hablamos de la institucionalización de la educación. Y si seguimos en esta línea podríamos decir que hoy en día, cada vez es más posible ver la educación como un bien más a consumir, tanto dentro como fuera de las escuelas, fruto de la sociedad basada en el mercado en la que nos vemos inmersos, como parte del modelo neoliberal. Hoy en día la propia educación se ha convertido en un valor a adquirir, y deja de verse como un medio para alcanzar una serie de valores aceptados socialmente (González, 1988).

Por tanto, si pensamos que la sociedad se organiza políticamente, es esta dimensión, la política, la que va a ir influyendo en las diferentes manifestaciones de la vida social, entre ellas la educación, y como parte de la misma, también la escuela, que desde su nacimiento ha estado sometida a los principios e intereses por los que se ha regido la política (González, 1988). El problema con el que nos encontramos ahora, lo hallamos en el hecho de que si en tiempos anteriores la política se regía por cuestiones puramente sociales, hoy en día resulta que estos intereses han dado un giro, hacia unas cuestiones de corte puramente mercantilista.

Hemos cambiado hacia un modelo de política neoliberal, Giroux (2003) señala el fenómeno que actualmente estamos viviendo, al remarcar como las leyes del mercado cada vez más se van apoderando de las leyes del Estado. Nos dice que poco a poco la política está siendo desplazada, mientras que los principios del capitalismo avanzan a pasos agigantados. Por ello expone la necesidad de que educadores, y otros agentes relacionados con la vida pública y democrática, aporten una nueva visión

alternativa de la educación, y con ella del modelo de escuela, el cual se base en nuevas formas democráticas de orden social.

Por su parte, McLaren muestra como los principales pilares del análisis de la realidad desarrollado por Marx continúan intactos en el modelo de sociedad actual, sigue primando la economía por encima del resto de dimensiones de la realidad, los modelos de organización quedan estructurados en base al capitalismo, el cual cada vez genera más desigualdad. A partir de aquí el autor habla de la necesidad de generar un movimiento de criticismo desde la pedagogía, que rompa con una visión del conocimiento que actualmente se plantea como algo ahistórico y neutral, al servicio de los grupos de poder (McLaren, 1997).

Hoy en día es posible contemplar numerosas formas de dominación y alienación de la sociedad por parte de los diferentes grupos de poder. En este sentido, la educación se convierte en un mecanismo para la reproducción de los modelos dominantes, estando siempre al servicio de los grupos más aventajados. Por tanto, hemos de luchar por una educación que rompa con las cadenas de la opresión, y que nos permita liberarnos de esa conciencia opresiva, para pasar a generar otra crítica, que ponga en tela de juicio la realidad en la que nos vemos inmersos, generadora de grandes desigualdades, y proponer modelos de cambio en pro de un modelo social más justo.

Con la llegada de los Estados modernos, se comienzan a institucionalizar todos los servicios de carácter social y público. Este fenómeno no va a dejar fuera a la educación, de esta manera la escuela se va a generalizar e institucionalizar, sirviendo de esta manera como instrumento de control social, en la medida en que va a ir inculcando una serie de principios basados en la obediencia a la autoridad. La escuela con el paso del tiempo va a ir naturalizando este rol que le ha sido asignado, a la vez que va a ir negando su condición histórica y social, y dejando encubiertos sus mecanismos de ejercicio de poder (Torres, 2009). Es también a esto a lo que se refiere González (1988), cuando menciona la situación actual de la escuela como un “Campo de batalla”, donde pretenden ejercer su influencia todas las fuerzas ideológicas presentes en el marco social, político y económico actual. La propuesta que este autor nos hace, es que la escuela debe quedar lejos de esta rifa por el control de la educación, a través de la adopción de modelos alternativos.

En relación con esto podemos llegar a afirmar que la evolución de la escuela, a lo largo de su historia, ha estado influenciada por los procesos sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, formando siempre parte de las estrategias tanto de dominación como de liberación (Torres, 2009).

Pues bien, Giroux (1985) menciona cuales son las funciones principales de la escuela se trata de una teoría de corte marxista-, al servicio de los modelos de Estado neoliberales, entre las cuales destaca la reproducción de la ideología dominante y de las formas de conocimiento de la misma, así como la distribución de habilidades necesarias para perpetuar la división social del trabajo. Menciona el trabajo de la escuela como elemento reproductor del orden social y cultural, como elemento legitimador del sistema capitalista y de las prácticas políticas y sociales dominantes. Habla de este modelo de enseñanza como el modelo reproductor, el cual a su vez, nos dice, está constituido por tres dimensiones diferentes. Una de tipo económica, otra de tipo cultural, y finalmente una tercera, a la cual denomina el modelo de reproducción hegemónico-estatal.

En contraposición a este modelo, el autor presenta un modelo de enseñanza apoyado en las teorías de la resistencia, donde se establecen las bases para lograr la ruptura con el modelo separatista, propio de las teorías de la reproducción. Menciona dos de las tareas más fundamentales de las teorías de resistencia, vinculadas con la educación. Por un lado, estaría la estructuración de sus propios principios, con la intención de crear un modelo más dialéctico de educación; y en segundo lugar estaría la de someter a un proceso de reconstrucción las propias teorías de la reproducción, con la intención de poder extraer de ellas sus principios más radicales y emancipadores (Giroux, 1985).

Uno de los autores más relevantes en este campo, y cuyas teorías pedagógicas han servido como referente a todos los defensores de la pedagogía crítica, es Paulo Freire. Él nos habla de deshumanización y humanización, el primer concepto hace referencia a una actividad de dominación, cuya finalidad es la de conservar el statu quo, muestra una visión de la realidad estática imposible de cambiar más que por las clases dominadoras en función de sus propios intereses; el segundo viene a hacer mención al proyecto de cambio que se debe poner en marcha por parte de las clases dominadas, y por tanto más desaventajadas. Estos dos conceptos, aunque ambos suponen una acción de la sociedad sobre la realidad, hacen referencia a dos ideas totalmente opuestas, ya que una pretende el cambio de la realidad social y la otra conservar el estado vigente (Freire, 1978).

Con referencia a estas dos ideas Freire (1978) nos propone dos modelos educativos. En su libro *Educación y acción liberadora*, habla de educación dominadora por un lado, y de la educación liberadora por otro. La primera viene a hacer referencia a un modelo educativo que se ajusta a los objetivos referentes a la deshumanización, la cual mencioné anteriormente, se trata de una educación unidireccional, en la que el educador realiza un trasvase de sus saberes sobre el educando, quedando fuera aspectos tales como el de generar una conciencia propia y libre sobre la realidad, como el autor afirma, se trata de una educación que tiene la obligación de dominar, se enseña lo que se “debe ser”. Mientras que cuando habla de educación liberadora, o acción cultural liberadora, hace referencia a un modelo educativo basado en un acto puro de conocimiento, donde educandos y educadores construyen nuevas formas de conocimiento y de saber, como seres conscientes y activos del mundo en el que viven. En este sentido todos los hombres y mujeres forman parte de la realidad social, y por tanto pueden ser agentes activos del cambio de rumbo, hacia modelos más justos y democráticos, este modelo viene a hacer referencia a los principios por los que se rige la pedagogía crítica.

Si lo que se pretende es que seamos todos los hombres y mujeres los que llevemos a cabo los movimientos para el cambio de la sociedad, ya sea a escala local como global, podremos hablar entonces del papel que juega en esto el concepto ciudadanía, entendiéndola como el motor de la realidad social. Si hablamos de ciudadanía, estamos viendo a mujeres y hombres no sólo como poseedores de una serie de derechos, sino que, a la vez se les está comprometiendo con una serie de deberes, los cuales van a suponer una limitación de cualquier acción humana. Además, el concepto ciudadanía, también va a suponer un reconocimiento de las identidades, tanto individuales como grupales (Martínez y Vila, 2010).

En este intento de conceptualización de la ciudadanía, resulta fundamental hablar de uno de los retos que se le presenta a la educación, como fruto del proceso globalizador en el que nos vemos inmersos, y éste es el de redefinición de la identidad. Uno de los objetivos de la educación en un planeta globalizado, es el de “facilitar la construcción de identidades múltiples”, siempre desde la perspectiva de

una pedagogía inclusiva, que permita ir desarrollando un sentimiento de permanencia a una sociedad determinada abierta al mundo (Bartolomé, 2005: 19).

De este sentido de permanencia van a depender, y mucho, las relaciones interpersonales, que hombres y mujeres establezcan dentro de una determinada sociedad o comunidad. La supervivencia de las democracias va a verse muy influida por el sentido de identidad de sus ciudadanos y ciudadanas, y en la medida en que éstos decidan implicarse en las cuestiones públicas, con un mayor o menor grado de sensibilidad y justicia, así como por los mecanismos utilizados para la distribución de los recursos (Bartolomé, 2005).

En este sentido podríamos comenzar a hablar de lo que se denomina participación ciudadana. Uno de los principales objetivos de la participación ciudadana va a ser siempre el del cambio o la transformación social. Por ello, Colom habla de la necesidad de una “Pedagogía política”, enlazada con el enfoque social, con la intención de que facilite el análisis de determinadas situaciones socio-educativas. Este autor denomina la participación ciudadana como un fenómeno moderno y radicalmente urbano, y que debe ser considerado como un movimiento político (Colom, 1988).

Una de las normas básicas en el ejercicio de la ciudadanía es el hecho de que todas las personas tengan la oportunidad de participar en la organización de la vida pública, es más, la autora vincula la participación ciudadana con el empoderamiento, en la medida en que los más desaventajados toman voz a la hora de reivindicar sus propios derechos y necesidades (Bartolomé, 2005). El empoderamiento supone una acción a través de la cual se exige llegar a una situación más justa, por ello este tipo de acciones favorecerán el desarrollo de habilidades, criterios y conocimientos que faciliten la construcción colectiva de un modelo basado en los parámetros de la justicia social.

La ciudadanía arrastra consigo un fuerte potencial emancipador, si entendemos ésta como punto de cohesión social, lo que significaría un punto para la protección interpersonal, así como para la transformación de determinados conflictos sociales (Martínez y Vila, 2010). Va a suponer un fenómeno emancipador, en la medida en que se vayan anteponiendo los intereses de la ciudadanía, y dejando de lado los principios y formas de actuación impuestas por los Estados, para ir desarrollando una serie de mecanismos no condicionados por el sistema predominante.

Se puede definir la ciudadanía como una categoría política. Para ello es necesario que el ciudadano o la ciudadana, se transforme en la piedra angular entre la política y el derecho, lo cual siempre debe hacerse en beneficio del reconocimiento de la igualdad, de tal manera que lleguen a convertirse en una verdadera garantía de la justicia social (Julios-Campuzano, 2003).

Para esto resulta fundamental que nos distanciamos de la concepción de ciudadanía que nos ofrece el modelo neoliberal, basado en una serie de desigualdades sociales, reproducidas una y otra vez de forma estructural. Podemos hablar de la necesidad de recuperar la consideración puramente social de la ciudadanía (Martínez y Vila, 2010).

Después de visualizar el tipo de conexión que guarda la educación con la política, podremos afirmar que resultaría imposible llevar a cabo cualquier tipo de cambio del sistema, si no tenemos en cuenta a la educación. Puede que encontremos en la escuela y sus educadores los mejores reproductores de los modelos críticos. De la misma manera cualquier actividad que se desarrolle en el ámbito social alejado de las

instituciones públicas, necesitará de una organización, y de la adquisición de determinadas habilidades, lo cual no puede lograrse si no es a través de la educación. Me gustaría aquí resaltar esa famosa frase de Kant, que dice “Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre”.

Es necesario promover modelos educativos que queden libres del interés de las fuerzas dominantes, y que realmente promuevan el desarrollo integral de la persona, que permitan a hombres y mujeres desarrollar con plenitud todas sus habilidades, pudiendo éstas desenvolverse en todas las dimensiones de la sociedad. Se trataría de una educación que no habría de estar condicionada, basada en unos principios de corte crítico, que inciten al cuestionamiento del orden de las cosas previamente preestablecido, con la intención de lograr la transformación social, y el cambio hacia modelos sociales más justos.

4. Los movimientos sociales y su dimensión educativa

Cada vez es más posible contemplar nuevas formas de acción política, desde puntos muy diferentes de la sociedad, comenzando por la ciudadanía. Quizá las formas más destacadas serán lo que llamamos movimientos sociales, lo cuales se basan en una forma de acción colectiva. Con respecto a los movimientos sociales, Antón nos dice que éstos poseen un alto nivel de flexibilidad organizativa, además de que son muy diversas las temáticas de las que se hacen eco, ya que se trata de movimientos que surgen desde todos los puntos de la sociedad civil, dependiendo de los diferentes problemas y conflictos que emanan de nuestras sociedades postindustriales, y los sistemas que en ellas se van implantando. Este mismo autor añade una connotación que me parece relevante destacar en cuanto a los movimientos sociales, y es que la aparición de éstos supone una demostración, no sólo de que existen determinadas necesidades, sino también vienen a demostrar que existen alternativas y métodos para romper con la injusticias, de la misma manera en que se enfrentan a las formas de poder, para proponer nuevos modelos más justos y equitativos, utilizando sus propias palabras, muestran la "posibilidad de romper con el monopolio del saber y la legitimidad del poder" (Antón, 2003: 56).

El surgimiento de movimientos sociales va a estar influenciado por la preocupación común de la ciudadanía, en torno a cuestiones de naturaleza diversa, ya sean de carácter ambiental, social, político o económico, pero siempre van a tener un denominador común, el cual va a ser su objetivo, que no es otro más que el de cambiar la realidad. Por tanto, podemos decir que estos movimientos sociales parten de una situación concreta, y las defensas en las que se basen siempre van a estar contextualizadas.

Si nos hacemos conscientes de la polarización que está sufriendo la humanidad, debido en gran parte a los mecanismos de crecimiento que se han estado llevando a cabo, para lograr el desarrollo de esta globalización económica, que ahora dejamos que rijan la sociedad, hemos de empezar por sentirnos responsables, como parte de la sociedad, y que esta responsabilidad nos empuje a salir de la esfera privada, esa que consideramos como propia y que podemos manejar con facilidad, para salir a la esfera pública, comprometiéndonos de esta manera con el cambio de estructura y la transformación social, sentirnos capaces de dar la vuelta al sistema (Alonso, 2003). La liberación no sólo depende de la reflexión, sino que necesita de la acción forzosamente, se trata de una acción que debe surgir del seno de los hombres y mujeres deshumanizados (Freire, 1978).

En este sentido, Freire (1978) nos habla de la mitificación, como el instrumento al servicio de las fuerzas opresoras, que hace imposible al ser humano hacerse consciente de sí mismo como ser capaz de reflexionar, actuar y cambiar el mundo. La mitificación es aquello que imposibilita a hombres y mujeres para desarrollar sus propias capacidades críticas.

Lo que se busca a través de los movimientos sociales, y lo que proponen las teorías críticas para la liberación, no es instaurar una paz inmediata, sino generar el conflicto, la rebelión contra las injusticia, de tal manera que se haga posible el camino hacia un modelo más justo, que rompa con la violencia estructural del sistema neoliberal (Giroux, 2003).

Los movimientos críticos, han de ser definidos como una praxis, basada en la reflexión y la acción. Ambos términos deben ir de la mano, ya que de no ser así, la acción perdería su sentido de ser, y quedaría difuso el camino por el que ha de seguir. Y por su parte, la reflexión sin acción, quedaría limitada a simple palabrería. La palabra no tiene razón de ser si no es a través de la reflexión y la acción humana, es más, se podría decir que la propia naturaleza del ser humano nos es muda, sino que ha de romper con el silencio, y llenarlo de palabras que nos orienten hacia la transformación del mundo. En este sentido, la palabra se debe basar en el diálogo como el punto de encuentro de hombres y mujeres (Freire, 1979).

Llegados a este punto, donde comienzan a tomar relevancia conceptos como conflicto y resistencia, ambos han de ser considerados un punto de partida en el análisis de las teorías críticas, dando así, cada vez más importancia a otros conceptos como mediación, poder y cultura, los cuales nos ayudarán a comprender la complicada situación que se ha ido estableciendo entre la educación y los grupos dominantes (Giroux, 1985).

La resistencia va a suponer una fuerte crítica frente a la escuela como institución al servicio de los órganos de poder. De tal manera que se comenzará a dar mayor importancia a otros tipos de actividades y prácticas sociales, que pretenden llevar a cabo junto con su labor política y cultural, otra de corte educativo (Giroux, 1985).

Este tipo de actividades de resistencia forman parte de una estrategia, que intenta romper con algunas de las cadenas que han sido impuestas por el sistema neoliberal, y que hacen referencia a la dominación ideológica. Podemos retomar uno de los temas ya abordados en el análisis previo que se hizo de la realidad, que hace mención a una de las dimensiones de la globalización, se trata del pensamiento único, el cual va a suponer un obstáculo a la hora de generar cualquier tipo de teoría crítica (Marí, 2005).

Pues bien, una de las tareas principales a realizar, como parte del camino hacia la transformación social, será la de romper las cadenas, y eliminar los espejismos que hacen que hombres y mujeres se comporten como agentes pasivos de la sociedad. Los nuevos movimientos sociales que están surgiendo se oponen al sistema económico y social implantado por el modelo neoliberal, de la misma manera que rechazan lo que hemos llamado el pensamiento único. De esta manera, se va a apostar por la construcción de otro modelo, en el que se gestionen de forma distinta las posibilidades que ha traído consigo la globalización, como un nuevo contexto que nos permite estar mucho más interconectados (Marí, 2005).

Es fácil ver la expansión que han tenido los estudios realizados en torno a la formación de los nuevos movimientos sociales, así como la expansión que han tenido los propios

movimientos en sí, a lo largo de las últimas décadas. Pero si hemos de mencionar alguna característica significativa de este fenómeno, no podemos olvidar que todos estos movimientos están promovidos por la solidaridad. Podríamos decir que hoy en día la solidaridad se ha convertido en un fenómeno globalizado.

En la actualidad encontramos nuevas redes tanto de comunicación, como de solidaridad. Surgen nuevos canales a través de la cultura popular, que nutre los movimientos sociales. Se trata de movilizaciones que trabajan en un proyecto cultural y político que trata de construir, en las condiciones actuales y ajustadas al contexto, un modelo alternativo de emancipación, se trata de un trabajo de transformación de la realidad (Marí, 2005).

Son muchos los autores que se han interesado por la formación y el funcionamiento de los movimientos sociales. Cada vez resultan más evidentes las repercusiones políticas, ideológicas, culturales, económicas y ambientales de los movimientos sociales. La transcendencia social de los mismos ha provocado un ferviente interés por la investigación teórica de estos movimientos (March, 1998).

Entre las características más destacadas de los movimientos sociales, mencionada por muchos autores, está la intencionalidad de los mismos de reconfigurar los patrones culturales y sociales de dominación, surgidos de las sociedades posmodernas. Para ello, March (1998) nos menciona algunas de las principales estrategias seguidas por este tipo de movilizaciones sociales, entre las que destaca el surgimiento de nuevas actitudes, tanto colectivas como individuales; la proposición de alternativas a los modelos políticos, económicos, ideológicos y educativos, entre otros; menciona los procesos de concienciación social como estrategia, lo cual está estrechamente vinculando a la educación como elemento fundamental, para la difusión y extensión de estos movimientos; y finalmente, otra de las características sería la de la realización acciones colectivas.

Otra de las características a destacar de los movimientos sociales, es su fuerte componente cultural, Ibáñez habla de que cada acción concreta llevada a cabo por parte de los Nuevos Movimientos Sociales conlleva una serie de "prefiguraciones, imaginarios y formas de mirar alternativas" (Ibáñez, 2003: 19), generando una cultura propia, que va a ir estableciéndose en las formas de relación, de acción y de reflexión internas en los propios movimientos sociales.

Estas acciones colectivas van a suponer la generación del conflicto, con la intención de denunciar los límites de la realidad, y la incapacidad del sistema para resolver los problemas que el modelo establecido ha generado (Antón, 2003). De tal manera la transformación del conflicto ha de suponer la transformación de la realidad.

Otra de las características más destacadas de los NMS, y que ha sido mencionada por varios autores, es su flexibilidad organizativa, ya que se basan en procesos abiertos, que están en constante construcción y reconstrucción (Marí, 2005). Siempre abiertos a nuevas colaboraciones, y a la participación ciudadana. Los movimientos sociales, demuestran ser un fenómeno con un nivel muy elevado de democratización.

En los últimos años es posible contemplar cómo se da una retroalimentación, entre los nuevos y los viejos movimientos sociales, se comienzan a abrir espacios de reconocimiento, donde se confluye, y se pone de manifiesto un debate, basado en un proyecto común. Al mismo tiempo es posible observar un distanciamiento importante de otros grupos sociales y políticos institucionalizados. Como parte de un proceso de descontaminación ideológica, existe un importante grado de desconfianza con

respecto a las organizaciones públicas institucionalizadas, muy influenciadas por el modelo neoliberal (Antón, 2003).

Por ello, los NMS comienzan por crear nuevos caminos, y nuevas formas de hacer política, ocupando cada vez una variedad mayor de espacios, tomando control sobre ellos, e influyendo en una opinión pública que se va alejando de las instituciones públicas, las cuales cada vez resultan menos representativas entre la ciudadanía. Esto supone una muestra de empoderamiento, en la medida en que las personas, ya sea de forma individual o colectiva, van tomando fuerza, a la par que se convierten en protagonistas y toman la confianza necesaria en ellas mismas para impulsar la transformación social.

Todo movimiento social debe tender al empoderamiento de la comunidad a la cual representa, las personas hemos de tomar el control de la situación que pretendemos cambiar. Este fenómeno se podría definir como un proceso de concienciación, a través del cual las personas nos hacemos conscientes de las capacidades que poseemos, y del poder que nuestra acción social puede ejercer en la transformación de la realidad. El empoderamiento ha de orientarse hacia el desafío de las estructuras opresoras, así como ha de nutrir las relaciones interpersonales, con "el fin de fortalecer el control sobre nuestras vidas", de manera que resulte beneficioso para toda la comunidad (Torres, 2009: 92).

Torres, nos plantea un modelo pedagógico orientado al empoderamiento, el cual ha de estar basado en los principios de la pedagogía crítica, en la medida en que facilitan el desarrollo personal de habilidades reflexivas. Esto debe fomentar la participación activa de hombres y mujeres implicados con la situación social actual, que lleven a cabo acciones para la transformación de la realidad (Torres, 2009).

Podemos hablar de los nuevos movimientos sociales, como parte del paradigma crítico de la Pedagogía, en la medida en que plantean la transformación de los contextos sociales a través de mecanismos educativos. En este sentido hablamos de los movimientos sociales, como grupos dotados de un poder crítico, reflexivo y transformador, no por los conocimientos que transmiten, sino por la materialización que hacen de los valores por los que se rigen, a través de la acción y la reflexión como una praxis (March, 1998).

Se trata de modelos educativos orientados hacia el desarrollo integral del ser humano, facilitando el desarrollo pleno de todas las potencialidades humanas, con la intención de capacitar para la participación en todas aquellas cuestiones, propias de la vida pública, que van a influir en el libre desenvolvimiento de la sociedad (Torres, 2009). En este sentido los Movimientos Sociales van a servir para desplegar una serie de habilidades emancipatorias, que van a desembocar en una corriente alternativa y contrahegemónica respecto al poder, sirviendo así de elementos de resistencia y de liberación (Antón, 2003).

Entre otras cuestiones, el término resistencia hace mención a un fenómeno, no sólo de tipo teórico, sino también ideológico. Esta segunda dimensión es la que nos va a servir como trampolín hacia el análisis y el cuestionamiento de las relaciones establecidas entre los grupos de poder y todas las dimensiones de la realidad social, inclusive aquella que respecta a la educación. Los modelos de resistencia han de proporcionar unas bases teóricas, que sirvan como referencia a la hora de cuestionarnos los modelos educativos implantados en la escuela, ya que se trata de uno de los principales, sino el más importante, elemento de reproducción del orden social

imperante, y por el cual se rige la formación, planteada para el desarrollo de las habilidades asignadas como propias para la clase popular (Giroux, 1985).

Para ello se propone el desarrollo de un modelo pedagógico alternativo, apoyado en los principios de la pedagogía crítica. Son muchas las teorías, y amplia es la terminología empleada para referirse a los diferentes modelos derivados de la pedagogía crítica, todos ellos orientados hacia la transformación social. Algunos ejemplos podrían ser la educación para la concientización de Paulo Freire o las teorías de la resistencia de Henry Giroux.

5. Pedagogía crítica, una propuesta para la transformación social

Son notables los trabajos que se pueden encontrar en relación con la educación y su conexión con la liberación de los pueblos a lo largo de la historia. McLaren nos habla de la pedagogía crítica, definiendo su principal objetivo como el de la "liberación y la abolición del sufrimiento", la cual debe ser la meta por excelencia de la educación, y con ello de la escuela como la institución por excelencia destinada a la labor educativa (McLaren, 2001: 241).

Otra definición de lo que supone la pedagogía crítica nos la aporta Alvarado, quien nos dice que se trata de una vertiente de la educación cuya finalidad es la de cuestionar las relaciones de poder establecidas por la sociedad, basadas en jerarquizaciones injustas y asimétricas. Y va más allá, y nos plantea este tipo de educación como la que rompe con los patrones tradicionales, para proponer un modelo educativo multidireccional, donde rompe las jerarquizaciones injustas y subraya el trabajo de todos los agentes que intervienen en la educación dentro de un proceso participativo y democrático. Cuando hablamos de pedagogía crítica, no estamos hablando de otra cosa más que de la vinculación de la educación con la justicia social (Alvarado, 2007).

Autoras como Aubert y García, hablan de la vinculación directa entre la pedagogía crítica, y el panorama social originado por el modelo neoliberal. Este modelo pedagógico supone una lucha contra las clases dominantes, por tanto va a implicar una serie de cuestiones ideológicas, políticas y organizativas, en las que el sistema educativo va más allá de los objetivos que se le plantean como elemento organizativo del capital humano, solamente entendido, para fines productivos. Se buscan alternativas educativas, apoyadas en la transformación social y la crítica al sistema dominante actual (Aubert y García, 2009).

Esta propuesta educativa, demanda de una serie de tácticas tanto culturales como políticas, que faciliten la labor de combatir las diferentes formas en que se presenta la opresión, así como favorecer la formación y organización de diferentes grupos sociales, que trabajen hacia fines de liberación, de manera acompañada (McLaren, 1997). El objetivo fundamental de la pedagogía crítica se va a basar en cambiar la dirección de la realidad hacia un mundo más justo, a la vez que vaya colaborando con la creación de nuevos grupos y categorías de identidad, especialmente para aquellas personas que han sido excluidas o marginadas, debido a la existencia de modelos de distribución injustos.

Los trabajos de la escuela de Frankfurt nos hablan de las teorías críticas, y se dejan calar hondo en todos los presupuestos que envuelven a la pedagogía crítica. Estos pensadores nos hablan del pensamiento crítico como la característica predominante en todo proceso de emancipación y cambio social. En este sentido, la labor de la educación ha de ser la de servir como propósito social de la transformación de la ciudadanía, para la creación una cultura plural, solidaria, comprometida y responsable,

por ello todo proceso educativo debe de estar orientado y planteado de manera democrática y participativa (Del Basto, 2005).

Por otro lado, podemos encontrar notables vinculaciones con filósofos y pensadores de tiempos muy anteriores al surgimiento de estas teorías, un ejemplo podría ser Kant, de quien habla Holgado en su trabajo sobre la educación moral condorcetiana, y que hace mención a la necesidad de crear una serie de normas morales, las cuales han de ser adquiridas en un proceso formativo, el cual intentar evitar que el ser humano se degenera y acabe violando aquellos derechos que se suponen corresponden tanto al propio individuo como al otro (Holgado, 2007).

Resulta fundamental hacer una aclaración, con respecto a los planteamientos de la pedagogía crítica. Es imprescindible para el desarrollo de este modelo educativo, dentro del marco de la educación formal, que se haga desde un sistema que promueve la escuela pública. Debemos hablar del intento, por parte de los defensores de la privatización educativa, de ocultar sus intenciones capitalistas, tras un mensaje de libertad de elección de centros, o libertad para decidir la educación que padres y madres desean para sus hijos e hijas. Sin embargo, esto se convierte en un elemento que polariza la sociedad y genera mayor grado de desigualdad en los procesos educativos, ya que no todos los niños y niñas tienen acceso a este tipo de escuelas, y como solución se plantea la intervención o colaboración de los organismos públicos para proporcionar un mayor grado de igualdad, y tras esto se observa un currículum oculto que lo que pretende es restar recursos a la educación pública, para generar solamente beneficios a agentes privados (Macedo, 2000).

Otra de las críticas que se realiza a la privatización de los sistemas educativos, por parte de la pedagogía crítica, es que la educación debe ser una muestra más de los principios democráticos, y debe reflejarse en todas las instituciones públicas, fundamentalmente la escuela. La escuela ha de ser entendida como un valor educativo y nunca como una fuente de inversión para agentes privados. En estos momentos en que el capitalismo ha entrado en todas las dimensiones de la realidad, tanto en el ámbito público como privado, es más importante que nunca llevar a cabo movimientos que fomenten el desarrollo de una cultura de lo público y de la democracia, que sean capaces de penetrar en todas las esferas de la sociedad (Giroux, 2003).

Es imprescindible el desarrollo de un sistema educativo público y gratuito, incluida la educación superior, que permita el acceso libre de todas las personas. Esto supone realmente que no se realicen distinciones en función de clases sociales, de tal manera que todos los hombres y mujeres puedan disfrutar de la igualdad de oportunidades. Lo que va a implicar la incorporación de procesos democráticos dentro de las escuelas.

Apple y Beane hablan de la escolarización democrática como un camino de oportunidades para los y las jóvenes, que les permitirá vislumbrar las contradicciones políticas, éticas y sociales que atenten contra su propia dignidad, a la vez que les anime a actuar contra ellas (Apple y Beane, 1997). La pedagogía crítica implica poner en tela de juicio los principios y leyes por los que se rige la sociedad, que deje al descubierto sus contradicciones y sus paradojas (McLaren, 1997). Se trata de una visión con prospectiva, inspirado en la utopía, que busca un cambio en las relaciones sociales, y en la estructuración de la realidad.

Muchos autores hacen referencia a la dimensión intercultural de la pedagogía crítica. Esta pedagogía debe ir más allá y romper con el monoculturalismo que va siendo impuesto por los grupos de poder, para ir tomando el tema de la diferencia a partir de

la creación de nuevas alianzas, que permitan la construcción de un nuevo modelo basado en la solidaridad. La pedagogía crítica, debe servir para abrir el punto de mira, de tal manera que los estudiantes sean previstos de una serie de habilidades que les permitan cuestionar las diferentes formas de segmentación subjetivas, y basadas en jerarquizaciones injustas, de tal manera que se facilite la acción de dismantelar estas concepciones para pasar a promover nuevas formas de interrelacionarse (McLaren, 1997).

Este modelo educativo debe servir de ayuda para construir una nueva política de rechazo, que por un lado, cuestione los modelos de institucionalización de la igualdad, en ocasiones basados en imperativos precarios, y por otro que ayude a crear nuevos espacios alternativos que pongan freno a la reproducción de las relaciones asimétricas de poder y privilegio establecidas, así como la frecuente tendencia a la victimización de las diferencias (McLaren, 1997). Por tanto, se debe promover un modelo educativo basado en el reconocimiento de la diversidad. Podríamos tomar como referencia la afirmación de De Mello y Larena, donde nos dicen que “La educación es una unidad en la diversidad” (2009: 127).

La pedagogía crítica se basa en un proyecto que invita a educadores y educandos, así como a toda la comunidad educativa, a realizar un análisis de la realidad, en el que se cuestione el orden social y económico, el propio sistema educativo y el conocimiento que éste genera, las relaciones que se establecen en la sociedad, e incluso, las propias experiencias cotidianas. De esta manera se pretende generar un modelo educativo que rompa con todo tipo de actitudes racistas, sexistas, homófobas, etc. que permitan la construcción de un nuevo modelo orientado hacia la transformación de la realidad, en interés de una mayor justicia social.

Es necesario dejar claro que la pedagogía crítica no puede ser neutral. Como afirma Freire al optar por una postura crítica, sintiéndonos libres, hemos de postularnos de un lado, este autor nos dice que se trata del lado del deber y del derecho, siendo coherentes con una posición política, que invite al cambio en la ordenación social (Freire, 1994) .

Dentro de los parámetros de la escuela, la pedagogía crítica va a suponer una democratización no solo de los centros y de las aulas, sino de todo el sistema educativo. Se pueden destacar varias cuestiones que resultan fundamentales para la democratización de las políticas educativas, tales como las de reconocer la opinión del alumnado y del profesorado, dotar de mayor capacidad decisoria a los consejos escolares y otros órganos representativos de la comunidad escolar, así como dar mayor relevancia a las voces de padres y madres que velan por la educación de sus hijos e hijas (Freire, 1994).

En este sentido, podríamos destacar la frase de Apple y Beane, sobre las escuelas democráticas, donde los autores afirman que “las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del nosotros, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe” (Apple y Beane, 1997: 44).

Esta participación de toda la comunidad, en el desarrollo de las políticas educativas, no tiene que significar una desvinculación de los Estados, sino que por el contrario es deber de éstos atender a las demandas sociales, con el fin de poder ofrecer a la ciudadanía una educación de calidad. Por tanto, es responsabilidad de los gobiernos colaborar con las organizaciones colectivas, al igual que éstas últimas deben

comprometerse con la causa y obligar a los estados a cumplir con su deber (Freire, 1994).

5.1. Pedagogía crítica en la era de la interconexión

Con todo esto, también resulta imprescindible reconocer que la educación, y con ella la escuela, ha ido evolucionando con el paso de la historia, y en muchos casos los cambios realizados han supuesto un avance hacia un modelo educativo más justo. Se habla de la tercera revolución educativa, al referirse a los últimos cambios sufridos dentro de los diferentes sistemas educativos, ya que cada vez más se van abriendo las fronteras de la escuela para ir dando cabida a todos los miembros de la sociedad. Poco a poco se van abriendo camino los diferentes procesos de cohesión social a través de la educación, y erradicando los casos de marginación educativa que en muchos momentos de la historia han formado parte de la misma. Se puede definir ésta como una revolución silenciosa, a la cuales se les atribuye la capacidad de ser verdaderamente perdurables en el tiempo, ya que se van imponiendo paulatinamente, y están apoyadas en cuestiones razonadas (Esteve, 2004)..

Esta última revolución ha supuesto otros muchos cambios. Aparte de moverse hacia un modelo más inclusivo, también se comienza a vislumbrar la incorporación de diferentes elementos surgidos de los procesos de globalización. Es importante que no se olvide que la pedagogía crítica en la actualidad está inmersa en un mundo globalizado, y que pese a sus contras, no todo lo que ha surgido de ella resulta ser totalmente negativo. Como se mencionó en el análisis de la realidad, la globalización también ha servido para realizar un acercamiento entre las personas, independientemente del lugar en el que se ubiquen, a través de la interconexión. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han supuesto un gran avance, en lo que respecta al acceso a la información y al conocimiento, así como a la conexión entre las personas, sirviendo especialmente de ayuda en las acciones populares y colectivas.

Como parte de la realidad, las NTIC no pueden quedar aisladas del marco educativo, por ello la pedagogía crítica también va a ver aquí un elemento que incorporar a sus estrategias, de tal manera que pueda servir de ayuda en esta labor de reorientación de la realidad.

Son varios los autores y autoras que han hablado sobre las posibilidades que ofrecen las NTIC a los movimientos sociales, y muchos coinciden en señalar la necesidad de incorporar estos mecanismos como parte de la metodología educativa. Marí lo define como un tipo de aprendizaje que surge de la realidad y que invita a "la participación social y al aprendizaje colaborativo" (Marí, 2005: 190). En este sentido podemos hablar de un tipo de educación popular.

La interconexión va a facilitar la construcción colectiva del aprendizaje, de la misma manera que va a permitir ir tejiendo infinidad de redes, que en muchas ocasiones se van a basar en redes de solidaridad, en la medida en que suponen el encuentro de motivos comunes para la confluencia, la colaboración y la cooperación a pesar de las diferencias (Marí, 2005).

Willis habla de los nuevos mass-media como fruto de una modernidad tardía, y achaca a los mismos una mercantilización de la cultura. Por ello observa la necesidad de encontrar nuevos mecanismos que supongan un empoderamiento de las clases populares en esta materia, de manera que se pueda evitar la alienación a través de los medios de masas, y como propuesta habla de una intervención pedagógica. De aquí

surge la necesidad incipiente de aumentar la flexibilidad en todo proceso educativo, de manera que se rompa con unidireccionalidad, para poder ampliar así la capacidad de dar respuestas culturales, en un mundo en constante cambio y víctima de múltiples manipulaciones. Existe la necesidad de innovar en las tareas de entender y analizar las condiciones que actualmente nos rodean. Esto debe desembocar en un nuevo modo de plantearse las relaciones entre los grupos más desfavorecidos u oprimidos, a partir de nuevas negociaciones más creativas sobre sus condiciones de vida (Willis, 1994).

Castells (1994) realiza una nueva lectura del avance tecnológico, al afirmar que la tecnología no solamente supone un avance de la ciencia, sino que también supone un avance en cuanto a los nuevos mecanismos de organización social. Este cambio en la estructuración de la sociedad, supone la aparición de un nuevo campo de conflicto y de búsqueda del poder, por tanto como la transformación que se pretenda de la realidad también debe llegar a esta dimensión, lo que va a suponer la utilización de nuevas dinámicas sociales. La trayectoria seguida por cualquier avance tecnológico va a depender de la utilización y el éxito social que posea, por tanto la aplicación de las NTIC va a estar determinada por las consecuencias sociales que de ellas se deriven. Estas nuevas tecnologías van a permitir la construcción de nuevas estructuras organizativas, que van a repercutir en una mayor interconexión entre hombres y mujeres de cualquier rincón del planeta, ofreciendo así mayor flexibilidad a la acción colectiva.

Es imprescindible que esta última dimensión social surgida de los procesos globalizadores sea incluida dentro de los modelos educativos, de forma que éstos actúen como filtro, evitando las consecuencias negativas que se pudieran derivar de ellos como el aislamiento de determinados grupos o comunidades, o la explotación desproporcionada de recursos, a la vez que facilite el surgimiento de otras consecuencias positivas, como podrían ser la apertura de nuevos canales para la comunicación social, o la facilitación del trabajo colaborativo.

5.2. Cambio de roles, educadores y educandos en el modelo crítico

En la actualidad existe una concepción de la relación educador-educando polarizada, en la que el educador o educadora debe tomar una postura autoritaria, y el alumnado debe convertirse en una figura pasiva, y poco problemática. Se pretende establecer una relación de dominación, para que la escuela sirva como órgano de reproducción del sistema opresor actual.

El papel del docente en este modelo educativo se ve muy limitado, prácticamente queda reducido a la reproducción constante de un discurso establecido desde las altas esferas, vacío de valores, y que limita la tarea de la reflexión en torno al orden de las cosas. Por su parte, los educandos son vistos como meros recipientes en los que vaciar contenidos, pasando por alto la adquisición de habilidades tales como las de reflexionar o dialogar, las cuales resultan fundamentales en el modelo de pedagogía crítica que se plantea en esta monografía.

A esto es a lo que se refiere Freire (1988) cuando habla de una concepción bancaria de la educación, que queda limitada al vaciado de contenidos. En este sentido el autor habla de una concepción de los educadores y educadoras, como agentes cuya tarea principal es la de “llenar” al alumnado con la narración de una serie de contenido. En esta concepción el docente es concebido como “el que sabe”, mientras que los educandos son concebidos como agentes ignorantes. Freire afirma que este modelo educativo queda justificado por la simple razón de que cuanto más pasividad les sea

impuesta tanto a los educandos como a los educadores -en la medida en que estos últimos son limitados a la simple tarea de reproducir un discurso que les ha sido impuesto-, más tenderán a adaptarse al mundo en lugar de plantearse su transformación.

Por tanto, en un modelo educativo crítico hemos de comenzar por romper con la contraposición educando-educador, a la par que se vayan desarrollando las habilidades para la reflexión y la acción, ya que esta educación liberadora, debe ser entendida como una praxis. Si lo que buscamos es romper con las cadenas y los modelos de reproducción vigentes, no resulta lógico mantener o empezar por la alienación educativa. La educación como práctica de la libertad implica negarse a aceptar la concepción de hombres y mujeres como agentes vacíos y abstractos.

El educador o educadora, debe comenzar por identificarse con los educandos, a la vez que debe llenar su acción con la creencia en el poder transformador y creador de hombres y mujeres (Freire, 1988). Se debe imponer la horizontalidad en las relaciones educador-educando, en la medida en que los docentes a la par que educan son educados por el propio alumnado, a través de una estrategia tan fundamental como el diálogo. Educando y educador van creciendo juntos, a la par que intentan transformar la realidad, por tanto, las relaciones de autoridad deben desaparecer del aula.

Desde esta perspectiva, la educación va a pasar a convertirse en un motor generador espacios para el diálogo, y para el aprendizaje de nuevas formas de actuar en el mundo de manera positiva, comprometiendo a toda la comunidad con la transformación. La denuncia de la realidad, siempre debe ir acompañada de nuevas propuestas alternativas, que favorezcan el cambio de modelo opresor vigente (De Mello y Larena, 2009).

Esta forma de hacer pedagogía no se basa simplemente en la formación de un diálogo simplista que genere cualquier tipo de conocimiento, sino que la relación entre educadores y educandos debe de estar basada en un discurso democrático (McLaren, 1997). Es importante dejar constancia de que la pedagogía crítica posee una fuerte intencionalidad, el significado se lo va a dar su propia finalidad, su eficacia quedará demostrada en la medida en que se generen cambios observables en la sociedad y en las formas de relación.

El alumnado ha de ser incitado a convertirse en intérpretes críticos de su sociedad y para ello es fundamental que se les hagan sentir partícipes dentro de los procesos educativos, que el educando comience a sentirse agente activo en la construcción del conocimiento, de la misma manera que se vea capaz de transformar la realidad, lo que hace fundamental que se empiece por hacer visible el poder transformador de la acción humana (Apple y Beane, 1997).

El educando debe contemplarse a si mismo como sujeto constructor de su propio conocimiento, de manera que se rompa con el papel simplista que le ha sido asignado a lo largo de la historia, por los modelos educativos tradicionales, el cual limita el desarrollo de sus potencialidades (Torres, 2009).

Educadores y educandos deben construir juntos un conocimiento que ayude a la transformación de la realidad, a través de procesos que van a estar basados en el empoderamiento tanto del alumnado como de los propios docentes. En este sentido, el o la docente se va a convertir en un mediador, o elemento de apoyo, a través de la puesta en marcha de una metodología participativa, que promueva la reflexión e incite al alumnado a la crítica (Torres, 2009).

Autores tan relevantes como Giroux o Flecha, coinciden a la hora de señalar el papel fundamental que juegan los docentes en el desarrollo de la pedagogía crítica. Flecha (1997) recurre a Giroux, para hablar de los educadores y educadoras críticos como intelectuales transformativos, cuya tarea requiere de una apertura de sus posibilidades. Una de las tareas principales con la que se han de implicar los y las docentes, es con la ruptura de la dualidad que presentan hoy en día algunos espacios educativos, en los que niños y niñas se ven orientados hacia caminos muy distintos, mientras que unos son educados para la promoción y el alcance de unos determinados objetivos o fines que suponen la mejora de sus condiciones de vida, otros son empujados hacia el fracaso educativo, el sistema educativo actual es un sistema que divide. Existe la necesidad de romper con el dualismo en la escuela, como tarea fundamental de los docentes, y para ello es necesario que éstos apoyen su discurso en el diálogo y no en la violencia, en la igualdad y no en la desigualdad, en procesos democráticos y no autoritarios, y que fomenten el desarrollo de políticas de bienestar que colaboren en la formación de un sistema educativo de calidad que dé cabida a todas las personas.

El educador para la liberación debe de ser capaz de generar posibilidades para la transformación social, y que debe de comprender la enseñanza como una práctica moral y política. Los y las docentes deben ser contemplados como agentes políticos, y sintiéndose responsables del cambio social, de esta manera se hará posible el hecho de que alumnos y alumnas se contaminen con esta motivación, y por tanto les lleve a implicarse en los procesos para la transformación social (Giroux, 2003).

El educador o educadora crítico debe desarrollar prácticas pedagógicas, en las cuales la educación y la vida social estén estrechamente conectadas, la educación ha de estar contextualizada, a la vez que conectada con la realidad en la que se sumerge. De esta manera se podrá lograr que tanto educadores como educandos, así como el resto de componentes de cualquier comunidad asuman ciertas responsabilidades. Ramírez propone seis responsabilidades que surgirán de la puesta en marcha de las prácticas pedagógicas críticas, como lo son: "la concienciación del esfuerzo personal y la capacidad de autocrítica", el fortalecimiento del intercambio entre iguales, la cooperación y la colaboración, la participación activa en diferentes procesos, la búsqueda constante de explicaciones, y la visión del pensamiento divergente (Ramírez, 2008: 115).

Entre los grandes desafíos que se le presentan al docente crítico, cabe destacar el hecho de que debe verse comprometido con los educandos, y teniendo siempre presente la forzosa necesidad de escuchar sus voces, dándole cabida en la construcción de los conocimientos, a través de procesos participativos, por tanto las técnicas didácticas se verán en constante proceso de reconstrucción, adaptándose a la necesidades que presente tanto el alumnado como el contexto en el que se desarrolla la labor educativa.

El educador crítico o radical se va a sentir constantemente desafiado, en la medida en que éste se compromete con el mundo, irá comprendiendo la problematización que de la realidad se deriva. Cuanto más desafiados se sientan los educadores mayor será su grado de compromiso para dar solución a los problemas que se le plantean, la comprensión que estos vayan haciendo de la realidad irá volviéndose cada vez más crítica, y por tanto irá desvinculándose de los procesos de alienación, fomentados por los grupos dominantes (Freire, 1988). De esta manera, los propios desafíos irán surgiendo de los mismos procesos de respuesta, lo que a su vez irá afianzando cada vez más el compromiso de la labor docente.

A esto es a lo que hace referencia Paulo Freire con la afirmación “el mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte la humanización” (Freire, 1988: 99).

Por tanto podemos decir que educadores y educandos deben comenzar a ser vistos como agentes para el cambio, y cuya relación debe estar basada en el respeto, el diálogo y el compromiso. De esta manera los mecanismos a poner en marcha desde la pedagogía crítica deben orientar las interacciones de todos los agentes participantes en cualquier proceso educativo a través de prácticas democráticas y participativas, en las que la construcción del conocimiento se base en el consenso, y se encuentren orientadas hacia un fin común, la transformación social.

En este momento la técnica educativa a emplear por excelencia, va a ser el diálogo, facilitando de esta manera la participación de toda la comunidad, así como los procesos de negociación y la toma de decisiones (Agray, 2010). Cuando hablamos del diálogo, lo hacemos como uno de los métodos a seguir dentro de las propuestas de pedagogía crítica, ya que los procesos dialécticos y dialógicos han de suponer la base de los planteamientos pedagógicos orientados hacia el cambio y la emancipación. Se trata de un mecanismo que promueve la reflexión y el análisis de las situaciones de dominación, al igual que ánima a la acción (De Mello y Larena, 2009).

Freire nos dice que el diálogo es el encuentro de los seres humanos para la construcción de un saber común y una forma de actuar, y que resulta imprescindible la humildad de la persona para poder llevar a cabo esta tarea. Es más, este autor afirma que el diálogo está cargado de poder, y que facilita enormemente la tarea de construir y reconstruir la realidad social. Aquí, cabe destacar una frase de Paulo Freire, que resulta maravillosa, y resume muy bien lo que implicaba el diálogo dentro de sus propias teorías: “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1988: 107).

En este sentido, podremos hablar de los métodos dialógicos y participativos como los fundamentales para estimular el crecimiento personal y social, de manera que se haga en consonancia con los valores de libertad y de responsabilidad (Torres, 2009).

6. Conclusiones

Vivimos en una realidad en la cual las injusticias están sirviendo como garantía para un crecimiento, el cual nunca antes se había conocido, y lo que quizá resulte más preocupante, es que todas estas injusticias han quedado escondidas tras los principios de libertad vendidos por el capitalismo. Parecemos haber sido absorbidos por un sistema que dice haber cubierto nuestras necesidades, pero que en realidad lo único que ha hecho ha sido ponerles precio, a la par que ha cambiado la priorización de las mismas.

Este crecimiento ha venido marcado por una explotación masiva de los recursos de la tierra, así como por un desarrollo desacompañado, en el que no todos han salido beneficiados sino, más bien al contrario de lo que se creía la gran mayoría queda privada de derechos, excluidos, a la par que parecen haber perdido la voz, o mejor dicho, los que se colocan arriba parecen haber perdido el oído.

Sin embargo con este artículo, después de realizar este análisis de la realidad, intento ofrecer una nueva perspectiva, que para nada pretende ser pesimista, ni desalentador, sino todo lo contrario, pretendía ser un trabajo cargado de prospectiva, el cual permita

vislumbrar que otro camino es posible y que el cambio no tiene por qué estar alejado de nuestras manos. Son muchos los autores que se han dedicado a buscar, analizar y proponer nuevas vías de acción hacia modelos sociales cargados de paz y de justicia. Concretamente he decidido centrarme en aquellos que actúan en la línea de la educación. Lo que puede asegurar una acción que pretenda ser orientada por la pedagogía, es que además del cambio, va a suponer el crecimiento personal y el desarrollo integral de todas las personas que en él se impliquen.

Ha quedado demostrado a lo largo de la historia que la educación está cargada de poder, y que por ello todas las dimensiones de la realidad se reflejan en ella, de la misma manera en que la educación va a influir en todas las esferas de la realidad. Por ello, no es absurdo proponer un nuevo modelo educativo, a través del cual buscar salidas alternativas, romper con las injusticias y, en definitiva, alcanzar la transformación social.

Este modelo educativo va a ser el de la pedagogía crítica, en la medida en que busca la liberación de las conciencias, a través del desarrollo de habilidades reflexivas y críticas. Son muchos los autores que definen esta corriente pedagógica, como una praxis, en la cual no puede darse una reflexión sin acción, ni viceversa; de lo contrario, nuestros actos quedarían vacíos de significado, o nuestras ideas quedarían lejos de hacerse realidad.

Con esto me quiero referir, a que aunque nos limitemos a contemplar un desarrollo teórico, o una simple descripción de lo que este modelo supone, es aplicable a la realidad, y de hecho son diversos los ejemplos que se pueden sacar de ella, así como los logros que han surgido de estas actuaciones, como por ejemplo el trabajo de Paulo Freire con la alfabetización del campesinado.

Si comenzamos haciéndonos conscientes de la fuerza de cambio que reside en los movimientos colectivos, podremos seguir dando pasos hacia delante, rompiendo con las barreras que nos han sido impuestas de forma injusta, y que no hacen más que separar y distanciar a personas que habitan en un mismo lugar, y que con independencia de su lugar de origen, sexo o condición social, nacemos iguales y en igualdad derechos, los cuales van desapareciendo con el transcurso del tiempo.

Es necesario que comencemos a desarrollar una postura crítica, que nos invite a actuar a favor del cambio del sistema, que nos guíe hacia una realidad más justa, y en la cual los Derechos Humanos no sean violados a diario. Esto solo será posible si lo hacemos de forma consciente, reflexiva, y lo que es más importante, de forma colectiva.

Referencias bibliográficas

- Agray Vargas, N. (2010) La construcción del currículum desde perspectivas críticas: una producción cultural. Signo y pensamiento. Vol. 29, 56, pp.: 420-427.
- Alonso Iglesias, J. I. (2003) Los derechos humanos de tercera generación y los movimientos sociales. Humanismo y trabajo social. 2, pp.: 47-70.
- Alvarado Arias, M. (2007): José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. Revista Electrónica de Investigación educativa, V. 9, 1.
- Antón Valero, J.A. (2003) La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. Tabanque: Revista pedagógica. 17, pp.: 51-70.

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997) Escuelas democráticas. Madrid: Ediciones Morata.
- Aubert, A. y García, C. (2009) La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, 3 pp.: 231-242.
- Bartolomé Pina, M. (2005) Educación intercultural y ciudadanía. [Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bartolome-3.pdf>]
- Castells, M., Flecha, R. et al. (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós
- Cobo Suero, J. M. (2005) Otro mundo es posible: Propuestas de una utopía para el siglo XXI. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colom Cañellas, A. J. (1988) Pedagogía social y política. *Revista pedagogía social*. 3, pp.: 49-60, (Ejemplar dedicado a: Concepto, método y currículum en Pedagogía Social. IV Jornadas de Pedagogía Social, Santiago de Compostela).
- De Mello, R. Y Larena, R. (2009) Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, 3, pp.: 119-140.
- Del Basto Sabogal, L. M. (2005) Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. *Revista ieRed Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, 3.
- Esteve, J. M. (2004) La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Miranda, T. (1944) Pedagogía y política. *Revista de Estudios políticos*. Nº 17, pp.: 582-589. [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2127315>]
- Flecha García, J.R. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 29, pp.: 66-76.
- Flesher Fominaya, C. y Garvía Soto, R. (2008) Nuevas tecnologías de la comunicación, democracia y participación política, en Péres-Díaz, V. (Coord.): *Modernidad, crisis y globalización: Problemas de política y cultura*. Colección Mediterráneo Económico, 14. Ediciones cajamar. pp.: 229-242.
- Freire, P. (1978) pedagogía y acción liberadora. Bilbao: Zero.
- Freire, P. (1979) educación y acción cultural. Bilbao: Zero.
- Freire, P. (1988) Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1994) Educación y participación comunitaria. En Castells, M., Flecha, R. et al.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1985): *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos. 44, pp.: 36-65.

- Giroux, H. (2003) Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. Barbecho. 2, pp. 17-25.
- González Hernández, A. (1988) La política educativa como intervención desde una filosofía de la educación. Revista Pedagogía social. 3, Pág.: 71-80.
- Holgado Barroso, J. (2007). La educación moral condorcetiana. Revista Fuentes, Vol. 7, 132-145.
- Ibáñez Herrán, J. E. (2003) Movimientos y redes para una cultura transformadora. Revista Tabanque. 17, pp.: 11-32.
- Julios-Campuzano, A. (2003) La paradoja de la ciudadanía. Inmigración y derechos en un mundo globalizado. [www.uv.es/CEFD/7/dejulios.doc]
- Macedo, D. (2000) Una pedagogía antimétodo: Una perspectiva freiriana. Revista Educación XXI. 3, pp.: 53-62.
- Marí Sáez, V. M. (2005) movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización. Revista de educación. 38, pp.: 177-192.
- March Cerdá, M. X. (1998) Movimientos sociales, ecologismo, educación y teoría de la resistencia. Pedagogía social, 2 pp.: 85-108.
- Martínez de bringas, A. Y Vila Merino, E. (2010) Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los derechos humanos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol.: 18, 18.
- McLaren, P. (2001) Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Méjico: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.
- Morales Aguilera, P. (2009) Justicia y derechos humanos: posibilidades de una reflexión desde los planteamientos rawlsianos. Convergencia: Revista de ciencias sociales. Vol.: 16, 51, pp.: 213-235.
- Ramírez Bravo, R. (2008) La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios. Nº 28, pp.: 108-119.
- Sahuí Maldonado, A. (2010) Derechos sociales, económicos y culturales apuntes para una reflexión. Letras jurídicas.
- Torres De Márquez, A. (2009) La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación. Vol.: 10, 1, pp.: 89-101.
- Willis, P. (1994) La metamorfosis de mercancías culturales. En Castells, M., Flecha, R. et al.: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

Doble presencia: un riesgo psicosocial que evidencia la desigualdad entre hombres y mujeres en la conciliación de la vida familiar y laboral

Lucía Estevan Reina, Rosa M^a Rodríguez Sánchez, Borja Romero González, Álvaro Rodríguez López, Marina Romo Sola. Universidad de Granada

Supervisado por el profesor José Miguel García Ramírez. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2014.

RESUMEN

Los riesgos psicosociales son tema de actualidad en el mundo que nos rodea debido a los constantes cambios económicos y sociales. Más aún, la doble presencia, esto es, el trabajo realizado tanto como empleados/as remunerados/as, como el realizado en las tareas familiares y domésticas, generalmente de cuidados (Ramos, 2008). Este riesgo psicosocial afecta en mayor medida a mujeres que a hombres, ya que éstas poseen el rol de cuidadoras y protectoras del hogar. En el presente estudio se ha pretendido investigar este fenómeno en una muestra de 105 trabajadores de la UGR mediante el cuestionario ISTAS 21. Se comprobó a través de los análisis estadísticos pertinentes que existe una diferencia significativa que indica una mayor presencia de este riesgo psicosocial en mujeres que en hombres.

Palabras clave: Riesgos psicosociales, doble presencia, salud laboral.

INTRODUCCIÓN

Según la OMS entendemos por salud el estado de bienestar físico, psicológico y social y no solo la ausencia de enfermedad. El trabajo es algo indispensable para la vida para la mayoría de la población. Así pues no tener trabajo puede convertirse en un gran estresor, del mismo modo que puede serlo tener un trabajo con unas malas condiciones laborales.

Los riesgos psicosociales son aquellas condiciones que se encuentran presentes en el contexto laboral (entorno físico, ambiente social, contenido del trabajo, organización) y que tienen capacidad para afectar tanto al bienestar o la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al desarrollo del trabajo (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo; Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL 21/1995, art. 4.7).

Estos riesgos pueden provocar efectos negativos sobre la salud derivados del trabajo (ya sean físicos o psicológicos) y enfermedades, patologías, lesiones, etc. causadas por el trabajo. Por lo cual se hace indispensable abordar esto a través de la promoción de la salud en los entornos de trabajo, que no sólo significa marcarse el objetivo de reducir las tasas de accidentabilidad y de enfermedades profesionales. Sino que debe orientarse a: la promoción y el mantenimiento del bienestar físico, mental y social de los/as trabajadores/as; la prevención de las alteraciones de salud; la protección del

riesgo; el ambiente adaptado a las capacidades de los/as trabajadores/as; del trabajo al trabajador/a y viceversa.

Diferentes autores/as han propuesto diferentes clasificaciones de lo que podríamos considerar como riesgos psicosociales, no obstante el modelo en el que nos vamos a centrar agrupa dichos riesgos en seis dimensiones (Moncada, Llorens, Navarro y Krinstensen, 2005): exigencias psicológicas, trabajo activo y posibilidad de desarrollo, inseguridad, apoyo social y calidad de liderazgo, doble presencia y estima (dimensiones recogidas en el ISTAS21).

No obstante es preciso destacar también como el contexto de crisis socioeconómica en el que nos encontramos supone en sí mismo un estresor que puede agudizar algunos de los riesgos psicosociales mencionados, especialmente por la precarización de muchos puestos de trabajo (reducciones salariales, incremento de la jornada laboral, reducción de las medidas de seguridad en el empleo, descuelgues de los convenios colectivos, facilitación de los despidos...).

Por otro lado, cabe mencionar que algunas características de la población pueden también hacerlas más proclives a sufrir estos riesgos psicosociales en el ámbito laboral (edad, sexo, origen étnico...), y precisamente en este aspecto es el que queremos centrarnos. Si bien, como hemos mencionado, los riesgos psicosociales asociados al contexto laboral son muchos, estamos interesados/as en abordar aquellos vinculados a la Doble Presencia. Se entiende como tal al trabajo realizado tanto como empleados/as remunerados/as, como al realizado en las tareas familiares, domésticas, generalmente de cuidados (Ramos, 2008); o como el hecho de que recaigan sobre una misma persona la necesidad de responder a las demandas del espacio de trabajo doméstico-familiar y a las demandas del trabajo asalariado, sería un riesgo para la salud que se origina por el aumento de la carga de trabajo así como por la dificultad para responder a ambas demandas cuando se producen de manera simultánea (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2012).

El hecho de que la Doble Presencia sea un riesgo psicosocial habitual en las mujeres se debe a que tradicionalmente han sido quienes han organizado y realizado la mayor parte del trabajo doméstico familiar. Algunos datos que ponen de manifiesto este fenómeno son: el hecho de que mientras que las mujeres dedican de 5-6 horas diarias de media al trabajo doméstico, los hombres sólo dedican 2; que, en términos generales, incluso cuando la familia se mantiene únicamente a través del sueldo de la mujer es ella quien sigue realizando las tareas domésticas en mayor medida, que el estado de salud de las mujeres es peor cuanto mayor sea el número de personas en el núcleo familiar. (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2012).

Como indica Elvira Ramos, profesora de Salud Pública de la Universidad de Murcia, este concepto surgió fruto de las reflexiones del feminismo, en un intento de asegurar la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito familiar y laboral. Si bien se han dado pasos en el camino de la igualdad, todavía estamos lejos de esa meta, por lo que reconocer la Doble Presencia como un riesgo psicosocial más, es un paso importante a la hora de combatirla. Sobre todo si tenemos en cuenta que el 90% de mujeres que trabajan fuera de casa la sufren, y esta Doble Presencia repercute directamente sobre la salud de dichas mujeres, siendo los síntomas más frecuentes el estrés, la ansiedad, la depresión y los problemas osteomusculares (Ramos, 2008).

Además, la doble presencia es una de las responsables del mantenimiento de la desigualdad laboral entre hombres y mujeres, ya que las obligaciones domésticas impiden a las mujeres dedicarse más intensamente a su puesto de trabajo (algo que si

pueden hacer los hombres al no tener el peso del trabajo doméstico sobre sus espaldas), de manera que se limita el acceso de éstas a puestos de dirección, el estatus laboral de las mujeres disminuye a medida que aumentan sus obligaciones sociales. (Moreno-Jiménez y Garrosa, 2013).

Es importante mencionar, en relación al riesgo psicosocial que supone para las mujeres la doble presencia, que la situación de crisis económica y el contexto sociodemográfico, agudiza en gran medida este riesgo previamente existente. La razón de ello es por un lado que la reducción de la natalidad y el incremento de la esperanza de vida han provocado un envejecimiento significativo de la población, con el cuidado de personas mayores dependientes que ello implica, un cuidado que tradicionalmente ha recaído sobre las mujeres, más si tenemos en cuenta los últimos recortes en materia de dependencia. Los recortes en los Servicios Públicos (sanidad, educación...) también contribuyen a reforzar la doble presencia por dos motivos fundamentalmente: son los que en mayor medida emplean mujeres, por lo que la destrucción y/o precarización de puestos de trabajo devuelven en gran medida a las mujeres a los hogares; pero también porque son las que más frecuentemente hacen uso de ellos, por ser quienes ejercen tradicionalmente el cuidado de personas dependientes (niños/as, ancianos/as y/o familiares y amigos/as enfermos/as).

No obstante, es importante tener en cuenta, que aunque la opresión de género es la base sobre la que se sustenta esta desigualdad, y que por tanto las mujeres la sufren en mayor medida que los hombres, hay otro componente que modula el efecto de este riesgo psicosocial sobre las mujeres: la clase social o posición socioeconómica de la familia. En algunos casos las mujeres se ven “liberadas” de las obligaciones domésticas si cuentan con apoyo a la hora de realizar dichas “obligaciones”. Esta ayuda puede proceder de la contratación de alguna personas que limpie la casa, atienda a los/as niños/as o familiares dependientes; o por otro lado de un reparto equitativo de las tareas de la casa entre los/as componentes de la unidad familiar (y fundamentalmente entre los miembros de la pareja). En el primer caso, no puede pasar desapercibido que el problema de la doble presencia sobre las mujeres no ha desaparecido sino que se ha trasladado a otras mujeres de clase social inferior (y fundamentalmente inmigrantes) que son quienes asumen estos trabajos en casas ajenas. Por lo que podemos afirmar que la doble presencia es una losa muy pesada que sigue recayendo en las mujeres en la actualidad, y que especialmente afecta a las mujeres de clase trabajadora, quienes no pueden deshacerse fácilmente de ella.

Por todo ellos, el objetivo de nuestro trabajo es constatar que la doble presencia es un riesgo psicosocial que afecta casi exclusivamente a las mujeres, así como observar los niveles que los/as trabajadores/as de la Universidad de Granada manifiestan en esta dimensión del ISTAS21, además de analizar cuáles son las propuestas de abordaje para este riesgo psicosocial. El interés por analizar los riesgos psicosociales asociados al contexto laboral del personal docente e investigador (PDI) y del personal de administración y servicios (PAS) de la Universidad de Granada es doble: por un lado el interés por conocer los riesgos psicosociales de los/as trabajadores de nuestro centro de estudio; y por otro analizar las diferencias que podemos encontrar en relación a estos riesgos entre dos poblaciones que a pesar de formar parte de la misma institución ocupan puestos de trabajo muy diferentes (en cuanto a tipo de trabajo realizado, estatus profesional, salario...). A pesar de que la investigación tuvo en cuenta mucho otros riesgos psicosociales, nosotros/as nos centraremos únicamente en la dimensión que hace referencia a la doble presencia, en un intento por analizar profundamente este riesgo psicosocial que evidencia seriamente la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres.

En, concreto las hipótesis que planteamos para el trabajo que nos ocupa son: 1) Las mujeres sufren la doble presencia en mayor medida que los hombres 2) La doble presencia afectará en mayor medida a las mujeres del PAS que a las del PDI.

MÉTODO

Participantes

En nuestro estudio hemos contado con una muestra de 105 participantes de los cuales 45 eran hombres y 60 mujeres, todos ellos trabajadores/as de la UGR (tanto PDI y PAS) mayores de 25 años pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Educación, Psicología, Filosofía y Letras, Ciencias, Traducción e Interpretación, Económicas y Empresariales, Trabajo Social y Ciencias del Trabajo. 65 de los sujetos pertenecen al grupo profesional del PDI, 33 pertenecientes al PAS y 7 pertenecientes a la categoría “Otros Grupos”.

Instrumentos

COPSOQ. El material que hemos utilizado para llevar a cabo el estudio ha sido una adaptación al castellano del Cuestionario Psicosocial de Copenhague (COPSOQ) del Instituto Nacional de Seguridad y Salud Laboral de Dinamarca que se creó con el objetivo de evaluar los riesgos laborales usando un método válido. La adaptación a la lengua castellana recibió el nombre de ISTAS21 COPSOQ.

El ISTAS21 cuenta con seis dimensiones psicosociales: Exigencias psicológicas; Trabajo activo y posibilidades de desarrollo; Inseguridad; Apoyo social y calidad de liderazgo; Doble Presencia; Estima.

La que nos interesa para nuestro estudio es la escala de la Doble Presencia, esta escala fue desarrollada en colaboración con el Gabinete de Estudios de Comisiones Obreras (CCOO) de Navarra. La Doble Presencia es una dimensión no comprendida en la escala original, pero muy interesante en cuanto que evidencia en muchos casos, la doble jornada laboral que sufren las mujeres (en casa y fuera de ella), lo cual añade un elemento más a tener en cuenta en el abordaje de la salud laboral. (Moncada, Llorens, Navarro y Krinstensen, 2005)

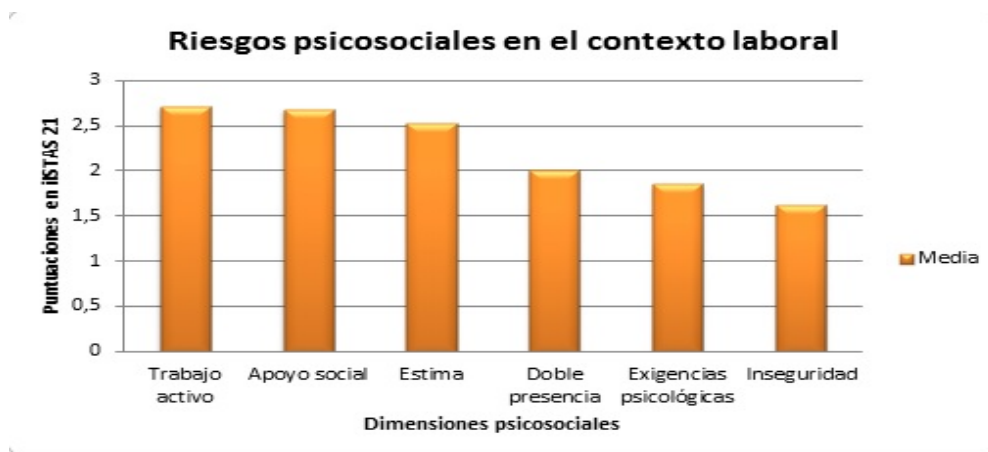
Procedimiento

Una vez claros los objetivos de estudio se procedió a pasar el ISTAS 21 en distintas facultades, se pasó a todo tipo de personal con la única condición que fueran trabajadores de la UGR (PAS, PDI y “Otros Grupos”). Antes de comenzar a pasarles el cuestionario se entabló una pequeña conversación en la que se explicaba nuestro objetivo de estudio, además de preguntar edad y antigüedad en el puesto, una vez los participantes terminaron de rellenar los cuestionarios se procedía a realizar una evaluación de sus puntuaciones, cuando obtuvimos los resultados se le preguntaban a los sujetos como creían que podrían mejorar las condiciones adversas en su puesto de trabajo.

RESULTADOS

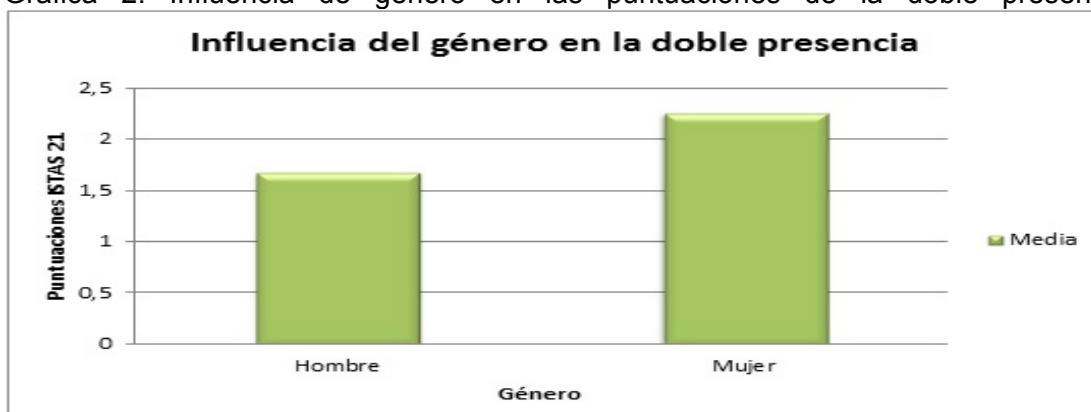
Las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diversas dimensiones estudiadas muestran que hay diferencias en las calificaciones, la media obtenida en el trabajo activo fue 2.72 (N=105) con una desviación típica de 0.61, en apoyo social la media resultante fue 2.68 (N=105) y una desviación típica de 0.67, en estima la media fue 2.53 (N=105) y una desviación típica de 0.84, en la dimensión de doble presencia se obtuvo una media de 2.01 (N=96) y una desviación típica 0.85, en exigencias psicológicas la media fue 1.85 (N=105) y una desviación típica 0.74 y por último en inseguridad se ha obtenido una media de 1.62 (N=105) y una desviación típica 0.95. Cabe mencionar que mientras que las tres primeras dimensiones descritas son positivas, las tres últimas son negativas, lo cual implica que obtener puntuaciones elevadas en trabajo activo, apoyo social y estima, sería síntoma de una buena salud laboral, mientras que puntuar elevado en las tres últimas dimensiones (doble presencia, exigencias psicológica e inseguridad) sería sintoma de mala salud laboral.

Gráfica 1. Riesgos psicosociales en el contexto laboral.



La dimensión escogida en nuestra investigación para analizarla de forma más exhaustiva fue la doble presencia, se aplicó una ANOVA para comparar las diferencias en las puntuaciones respecto al sexo. Los resultados mostraron $F(1,94)= 12$ y $p=0.001$, exponiendo que hay diferencias significativas en esta dimensión respecto al género, teniendo puntuaciones más altas las mujeres (N=56; Media= 2.25) que los hombres (N=40; Media=1.68).

Gráfica 2. Influencia de género en las puntuaciones de la doble presencia.



En cuanto al contraste de las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de trabajadores PDI (N=57), PAS (N=31) y otros (N=7), decir que se realizó una ANOVA obteniendo $F(2,92)= 2.91$ y $p=.060$. Mostrando que las diferencias presentadas son parcialmente significativas, puesto que los resultados se encuentran en el límite de la significación, pero pensamos que con una muestra más grande las diferencias podrían ser significativas, puesto que la muestra de ambos grupos fue reducida y no estuvo equilibrada, pudiendo afectar a los resultados presentes.

Gráfica 3. Comparación del personal laboral en las puntuaciones de la doble presencia.



Las propuestas realizadas por los participantes para mejorar la situación de la doble presencia se pueden analizar cualitativamente, las soluciones más recurrentes han sido repartir las tareas domésticas con sus parejas y llevar a cabo una organización más adecuada, las otras propuestas iban dirigidas a que la organización donde trabajan incluyan algún sistema de ayuda con los hijos o pensar menos en las tareas domésticas.

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como se informa, la investigación ha aportado hasta hoy una amplia evidencia del efecto sobre la salud y el bienestar de los riesgos psicosociales. Estamos hablando del bajo control sobre el contenido y las condiciones de trabajo, las altas exigencias psicológicas, el bajo apoyo social en la realización del trabajo y de la escasez de recompensas obtenidas a cambio del esfuerzo invertido.

Tras el proceso de evaluación de los riesgos psicosociales llevados a cabo en nuestro estudio (profesionales PDI y PAS) y tras analizar los resultados obtenidos, podemos observar la elevada puntuación obtenida en la dimensión de “doble presencia” en las mujeres. Recalcando así su importancia y el papel que juega en la situación laboral actual de los participantes, considerándola como un factor de riesgo psicosocial y creando una posición más desfavorable para la salud.

La necesidad de responder a las demandas laborales por un lado, y al trabajo doméstico-familiar por otro, puede afectar negativamente a la salud. La realización de

ambas actividades puede aumentar las demandas y horas de trabajo (creando un aumento de las exigencias psicológicas), así mismo, puede crear un conflicto en la organización del tiempo, en multitud de ocasiones por la incompatibilidad horaria, o por el sentimiento de sobrecarga. Tanto el sexo masculino como el femenino son vulnerables a dicha presión, pero es sin duda al sector femenino a quien le afecta de forma más negativa, como hemos podido comprobar en nuestros resultados.

Conscientes de la importancia que tiene en la salud éste y otros riesgos psicosociales, se deberían emplear todos los recursos posibles en localizarlos y posteriormente en diseñar programas para la implementación de medidas preventivas, con el objetivo último de identificar los aspectos que se deben mejorar en la organización del trabajo, modificar los inapropiados, instaurar cambios etc. para crear un estado positivo y de bienestar laboral para el trabajador/a.

En el marco de las relaciones laborales pueden llevarse a cabo una serie de medidas. Por ejemplo: la negociación colectiva y sectorial de la empresa. Cómo delegados y delegadas de prevención debemos participar en la negociación de medidas para incidir en la conciliación de la vida familiar, personal y laboral, así como también en la negociación del tiempo de trabajo y su distribución. Es necesario que el trabajo doméstico se comparta entre el conjunto de personas que conviven en el hogar, así como mejorar la infraestructura y servicios sociales públicos, en lo que se refiere a la atención y cuidado de la infancia y personas dependientes. (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2012).

Nuestro objetivo se centrará en conseguir disminuir la “doble presencia” de la mujer, y así conseguiremos evitar los riesgos para su salud y aumentar su tiempo libre. Lo que se trata es de informar y sensibilizar a la población en general sobre los problemas que afectan a las trabajadoras, principalmente.

Incidir sobre esta cuestión es una responsabilidad de todos: instituciones, asociaciones empresariales, administración e individuos particulares, para favorecer y posibilitar la conciliación laboral de hombres y mujeres.

En numerosas ocasiones, las mujeres han tenido que trabajar bajo condiciones precarias de temporalidad, salario y trato, provocando, que las mujeres no puedan promocionar y tengan difícil el acceso a puestos de mayor responsabilidad, renunciando a muchas oportunidades a nivel profesional. Para ello es necesario que se le faciliten las condiciones en el ámbito laboral, mediante la elección de turnos o jornada de trabajo, formación, instauración de guarderías en las empresas, etc.. En este sentido, sería imprescindible actuar también desde la negociación, y establecer por convenio las medidas anteriormente expuestas, así como impulsar la participación sindical de las mujeres. También es imprescindible, mentalizar a la sociedad de la necesidad de llevar a la práctica los Planes de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres, mediante programas y cursos, además de psicoeducación.

De igual manera, es preciso luchar por la corresponsabilidad dentro de la pareja, haciendo que el colectivo masculino se implique en las tareas domésticas y adecúe su vida laboral y profesional con las responsabilidades familiares, a través de la sensibilización de los agentes sociales, políticos y sociedad en valores de igualdad. Por lo que se podrían crear programas en los que se desarrollen las habilidades y actividades domésticas (cocinar, lavar, planchar, limpiar, cuidado de hijos, manejo de situaciones, habilidades sociales etc.) dentro de las mismas empresas.

Por último, es necesario educar a las nuevas generaciones en estos valores bajo la responsabilidad común de las tareas familiares y domésticas, cuánto más pequeños mejor, más garantía de efectividad y mantenimiento en la edad adulta. (Secretaría de la Mujer de CCOO de Navarra, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud. (2012). Guía Sindical: Mujeres, trabajo y salud. [Recuperado el 16 de mayo de 2014 de http://www.cantabria.ccoo.es/comunes/recursos/5/pub100386_Guia_Sindical_Mujeres,_trabajos_y_salud_.pdf]
- Moncada. S, Llorens. C, Navarro. A, Krinstensen. T.S (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionariopsicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivo Prevención de Riesgos Laborales*, 8 (1), 18-29.
- Moreno-Jiménez, B., y Garrosa Hernández, E. (2013). Salud laboral. Madrid: Pirámide.
- Ramos, E. (2008). Doble Presencia: Salud y Prevención. *En Clave Sindical*, 5, 16-18.
- Secretaría de la Mujer de CCOO de Navarra. (2001). Doble presencia y doble ausencia. [Recuperado el 16 de mayo de 2014 de http://www.navarra.ccoo.es/comunes/recursos/17441/pub52173_Doble_presencia_y_Doble_ausencia.pdf]
- Universidad de Granada. (2011). Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR. [Recuperado el 17 de mayo de 2014 de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/planigualdad100311>]

CONFRONTACIÓN ENTRE LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA PUBLICITARIA: SEXISMO IMPLÍCITO

Nazaret Martínez Heredia, Sheila Patricia Arjona Ledesma. Universidad de Granada

Supervisado por la profesora Gracia González Gijón. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2014.

Resumen: La situación de la mujer ha mejorado tras la consecución de la igualdad formal de derechos; pero aun así, hoy en día perduran visiones estereotipadas de hombres y mujeres, sobre todo en los medios de comunicación. Bien es cierto que existen leyes formuladas para erradicar formas de discriminación hacia la mujer, pero aun así nuestra realidad es otra: actualmente visualizamos numerosos anuncios en los medios de comunicación que difunden estos estereotipos. Es por ello que creemos importante analizar el sexismo que se esconde en los anuncios de televisión, el cual repercutirá en la forma de construcción de las representaciones sociales de los individuos sobre cuál debe ser el papel de la mujer. Para estudiar el contenido sexista en la publicidad, analizamos diversos anuncios publicitarios, utilizando una metodología de carácter cualitativo mediante el empleo de la técnica de análisis de contenido apoyándonos en el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Descubrimos la enorme incongruencia existente entre la legislación analizada (Constitución de 1978, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad), y la realidad publicitaria de la que somos consumidores.

Palabras clave: Igualdad; Publicidad; Legislación; Sexismo.

Introducción

El sexismo es una forma de discriminación basada en el género, debemos tener en cuenta que mientras muchas personas utilizan este término específicamente para describir la discriminación contra la mujer, el sexismo puede ser generalizado como un subtipo de esencialismo y puede atacar contra el sexo masculino, los intersexuales y transexuales. Por lo tanto, el sexismo tiene efectos de gran alcance en la sociedad, aunque es preciso destacar que afecta en mayor medida a las mujeres, en el cual centraremos nuestro trabajo.

Para contextualizar adecuadamente el papel de la mujer en la actualidad, conviene recordar que el proyecto social tiene su origen en el pensamiento ilustrado. Existe una defensa de la igualdad hacia todos los seres humanos, sin embargo esta igualdad no será aplicada en igual medida hacia hombres y mujeres. Atendiendo a este proyecto social, el modelo político que se impondrá exigirá una mujer “doméstica”, que libere al ciudadano de las preocupaciones y tareas del ámbito privado para que pueda dedicarse a lo público. Pensadores como Rousseau, filósofo de vanguardia en su época, en el Capítulo V de su obra “El Emilio” (1994), tratado sobre educación, apoya dicho modelo afirmando que, “toda educación de las mujeres debe estar referida a los hombres. Agradecerles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños y cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: éstos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo

que ha de enseñárseles desde la infancia”. Por lo tanto, podemos comprobar como la educación no es en sí misma un dato fijo e inmutable, sino que con el transcurso del tiempo se carga de connotaciones, en este caso, sexistas.

Actualmente, la situación de la mujer ha mejorado tras la consecución de la igualdad formal de derechos; pero aun así, hoy en día perduran visiones estereotipadas de hombres y mujeres, sobre todo en los medios de comunicación ayudando éstos a conformar una determinada visión de las pautas o roles que deben ser asumidos por ambos sexos. Bien es cierto, que existen leyes formuladas para erradicar la discriminación hacia la mujer, pero nuestra realidad es otra: actualmente visualizamos numerosos anuncios en los medios de comunicación que difunden estos estereotipos. La situación real es que el sexismo se encuentra infiltrado en la sociedad de formas tan intrínsecas que resulta complicado el erradicarlas.

La publicidad sigue siendo uno de los mecanismos más efectivos para inculcar determinados pensamientos y formas de actuación hacia otras personas. Es por ello que creemos importante el dotar de relevancia y, por tanto, analizar el sexismo (más o menos implícito) que se esconde en los anuncios de televisión, el cual repercutirá en la construcción de las representaciones sociales de género en la sociedad.

Marco Teórico

Las bases legislativas sobre las que hemos fundamentado nuestro trabajo son: la Constitución Española de 1978, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad.

El primer marco legal de referencia y, quizás, el más importante al que podemos recurrir, es la Constitución Española de 1978. Ésta, en su capítulo segundo, artículo número 14, reconoce la igualdad de derechos ante la ley para toda la ciudadanía española: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. En su Artículo 1.1: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. Así como en su Artículo 9.2: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”. En su Artículo 10: “La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”. Finalmente en el Artículo 18. 1: “Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen”.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad de hombres y mujeres”. En su artículo 1: “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”. Así como en su Artículo 2: “La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”. En el Artículo 18: “En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en

el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”. En su Artículo 23: “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”. En el Artículo 33: “Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad”. En su Artículo 126: “Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, este designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”. Dentro del Artículo 151: “Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”.

Finalmente en la disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres: “Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España”.

La Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad constituye el primer marco legal específico para la regulación de la actividad publicitaria en nuestro país, tras la transición democrática, aunque en algunos aspectos podemos encontrar antecedentes en la Ley 26/1984, de 19 de julio, General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios, cuyo texto refundido ha sido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, teniendo en cuenta otras leyes complementarias”. “La publicidad, es una actividad que atraviesa las fronteras. La Ley no solo ha seguido las directrices comunitarias en la materia, sino que ha procurado también inspirarse en las diversas soluciones vigentes en el espacio jurídico inter-europeo”.

Esta Ley, es la primera que adopta en su articulado una perspectiva de género. En los Títulos I y II se establecen las disposiciones generales y las definiciones o tipos de publicidad ilícita. En su Artículo 1. Objeto: “La publicidad se regirá por esta Ley, por la Ley de Competencia Desleal y por las normas especiales que regulen determinadas actividades publicitarias”. En el Artículo 2: A los efectos de esta Ley, se entenderá por: Publicidad: “Toda forma de comunicación realizada por una persona física o jurídica, pública o privada, en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional, con el fin de promover de forma directa o indirecta la contratación de bienes muebles”. Destinatarios: “Las personas a las que se dirijan el mensaje publicitario o a las que este alcance”. El Título II, Artículo 3 de la Ley General de Publicidad, modificado por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, señala: Artículo 3. Publicidad ilícita: Es ilícita: a. “La publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente a los que se refieren sus artículos 14, 18 y 20, apartado 4”. En el Artículo 14: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. En su Artículo 18. 1: “Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen”. “Se entenderán incluidos en la previsión anterior los anuncios que presenten a las mujeres de forma vejatoria o discriminatoria, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar, bien su imagen asociada a

comportamientos estereotipados que vulneren los fundamentos de nuestro ordenamiento coadyuvando a generar la violencia a que se refiere la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”.

Método

Este trabajo, enmarcado dentro de la investigación cualitativa, tiene como finalidad identificar los elementos sexistas del mensaje publicitario en base al Decálogo para una Publicidad no sexista del Instituto Andaluz de la Mujer y comprobar, si se adecuan a las normas de la legislatura vigente, en concreto a la Constitución Española de 1978, a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, a la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad.

Muestra

Para la selección de la muestra hemos empleado un muestreo intencional que consiste en seleccionar casos que nos han aportado abundante información para llevar a cabo nuestro análisis (Patton, 1990, p.169). Hemos seleccionado varios anuncios publicitarios de índole sexista, los cuales detallamos a continuación:

El anuncio de ambientadores de “Air Wick” forma parte de una campaña que elaboró la marca de ambientadores para el hogar; compuesta por spots de 20 segundos protagonizados cada uno de ellos por distintos personajes animados de género femenino (mono, pulpo, pingüino, elefante...). En todos los anuncios de dicha campaña se repiten la misma serie de elementos: el primero de ellos sería como un animal animado protagonista de género femenino que habla de sí misma mientras realiza las tareas del hogar. Seguidamente otros animales animados representan a sus hijos, los cuales ensucian el hogar. En algunos spots aparecen sus maridos, mientras realizan actividades lúdicas o están descansando. Por último el slogan del producto acompañado por la voz en off “*Air Wick, me siento bien en casa*”.

A parte de esta serie de elementos, todos los spots presentan el mismo diseño: el contexto es un agradable hogar donde la madre se visualiza cuidando del entorno familiar, otorgando quizá una excesiva importancia al aspecto de la limpieza y el orden hogareño y la voz en off del personaje femenino protagonista narra cómo se siente en su hogar.

El anuncio de la fragancia Invictus de Paco Rabanne forma parte de una campaña protagonizada por la marca de perfumes; en él aparece la figura de un hombre caminando por un inmenso estadio aclamado por todo el mundo. A las puertas del estadio, se vislumbra cómo dos mujeres semidesnudas con presencia de diosas dan la bienvenida al hombre, el cual es perseguido por una cantidad ingente de fotógrafos. A lo largo de todo el recorrido por el estadio, el hombre es en todo momento aclamado y visualizado como un ganador, un héroe, incluso podríamos hablar de una especie de “semidios”. En cierto momento de su recorrido por el estadio aparecen de la nada un grupo de jugadores rivales de los cuales el protagonista se deshace destruyéndolos con un solo movimiento de mano, demostrando así su superioridad y fuerza. En este preciso instante, podemos ver a través de sus expresiones faciales y de su actitud corporal como tanto su ego como su autoestima se engrandecen.

En el cambio de secuencia aparece la figura de una diosa semidesnuda en un plano mayor señalando al protagonista reforzando de este modo la visión que se tiene del hombre como ser superior, capaz de todo, fuerte... En ese plano el hombre aparece

con un trofeo al alza y se visualiza como fondo la imagen de la diosa semidesnuda. Por un instante, parece que el anuncio ha finalizado, pero no es así; tras una secuencia en la que se muestra la marca del perfume, aparece una segunda escena en la que el hombre entra en el vestuario, todavía con el trofeo en alza, en el que le están esperando cinco mujeres semidesnudas las cuales, al finalizar el anuncio, se deja entrever que se quedan desnudas; en ese momento, el hombre mira a cámara con gesto complaciente y pícaro.

Otro de los anuncios seleccionados es el de Zalando, una tienda de moda online especializada en la venta de zapatos y ropa para mujer, hombre, niños y niñas. En el spot aparece un hombre escondido en un vestidor femenino repleto de ropa, zapatos, bolsos y demás complementos que se está grabando a sí mismo con la finalidad de publicar un mensaje dirigido a todo el género masculino. Mientras emite el discurso, se observa claramente una actitud de terror debido a que su mujer ha “descubierto” Zalando; se interpreta que la finalidad de este vídeo es hacer llegar a los demás hombres un mensaje de advertencia para que sus mujeres, hermanas, madres (siempre haciendo alusión al género femenino) no descubran esta tienda de ropa online.

A medida que va describiendo lo que la mujer puede adquirir en Zalando, muestra dichas prendas las cuales están en el vestidor; finalmente se enfoca un plano de todo el vestidor repleto. Seguidamente llaman al timbre, y aparece un repartidor cargado de cajas de la marca; la mujer es la que se encarga de abrir la puerta y al toparse con su pedido emite un sonoro grito de alegría, al cual tanto su marido como el repartidor responden con un grito de terror.

En el anuncio de la marca de yogures Vitalinea SatisfAcción aparece una mujer joven, guapa y delgada que sale de casa y anda sonriente por la calle; de repente se topa con una pastelería: decide pasar de espaldas pegada al escaparate para no ver los dulces expuestos. Es entonces cuando una voz en off (femenina también) pregunta: *“¿ya no sabes cómo evitar las tentaciones?”*.

En otro plano, cuando la mujer está en casa y su marido está tranquilamente sentado leyendo el periódico junto a un enorme plato de dulces de grandes dimensiones; el marido se lleva a la boca una magdalena y la voz en off vuelve a formular otra pregunta: *“¿intentas controlarte entre horas?”* La chica entonces, se tapa los ojos y sale corriendo hacia la cocina para abrir el frigorífico y coger el producto, en este instante la voz en off dice: *“ayuda a recuperar el control de lo que comes con SatisfAcción, el único 0% con ingredientes activos que te ayudan a reducir el apetito”*. La chica afirma lo que dice la voz en off: *“es verdad, lo tomas y lo notas, esto es control”*; mientras se está tomando una cucharada del producto en este plano vuelve a aparecer el enorme plato de dulces, el cual esta vez es completamente ignorado por ella.

Por último hemos seleccionado el anuncio homenaje a los 300 años de la RAE. En él vemos como un niño intenta abrir un tarro de mermelada sin éxito, ya que se le desliza y cae al suelo, manchándolo todo. En ese momento, entra a la cocina su madre hecha una fiera y dice: *“pero niño no vas y tiras la frombuesa estropiciándolo todo, ende que venga tu padre lo quiero ver todo esto floresciente”*. En ese momento una voz en off masculina dice: *“tranquila, con RAE este desastre tiene solución. El efecto RAE elimina todas la impurezas, devolviéndole al lenguaje su brillo original”*. Mientras escuchamos esta sentencia aparece en un primer plano el diccionario de la RAE junto a un montón de ropa perfectamente doblada, después contemplamos a la mujer abriendo el diccionario de la RAE como si éste fuera un instrumento mágico.

Tras la utilización del diccionario de la RAE por parte de la mujer, vuelve a ocurrir la secuencia en la que el niño tira el tarro de mermelada, en esta ocasión, su madre le vuelve a transmitir el mismo mensaje estructurado en esta ocasión de manera correcta: *“hijo mío, te encomiendo la tarea de dejar el suelo reluciente antes de que llegue tu padre”*. En la siguiente secuencia aparece la mujer portando el diccionario de la RAE mientras la voz en off narra: *“demostrado: RAE limpia, fija y da esplendor”*.

Finalmente se muestra un mensaje de la Academia de la Publicidad que dice: *“desde la Academia de la Publicidad queremos rendir homenaje a La Real Academia Española en su III centenario como mejor sabemos. Con un anuncio”*.

Técnica de recogida de datos

Para la recogida de datos se empleó el análisis de contenido que, según Bardin (1986), es un conjunto de técnicas cuya pretensión y objetivo es analizar las comunicaciones para lo cual utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, que nos llevó a conocer y describir, de forma empírica, los mensajes sexistas implícitos en la publicidad actual.

Para analizar estos mensajes hemos empleado el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer, que describimos a continuación (ver tabla 1):

Tabla 1. Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer (2013).

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres:	Anuncios que siguen perpetuando los roles tradicionalmente asignados a cada género, manteniendo el tradicional reparto de espacios profesionales, privados frente a públicos o de prestigio, ajenos a los cambios sociales.
2. Fijar unos estándares de belleza considerados como sinónimo de éxito:	Anuncios que limitan los objetivos vitales de las mujeres a la adecuación a unos determinados patrones estéticos, llegando en ocasiones a causar presión sobre la salud física y psíquica de las adolescentes.
3. Presentar el cuerpo como un espacio de imperfecciones que hay que corregir:	Anuncios que presentan los cuerpos de las mujeres y sus cambios debidos a la edad como “problemas” que es preciso ocultar y/o corregir.
4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia:	Anuncios que presentan a las mujeres como personas dependientes, en cualquier aspecto incluido el económico, anulando su libertad y su capacidad de respuesta y de elección.
5. Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar como “natural” su adecuación a los deseos y voluntades de los demás:	Anuncios que muestran a las mujeres realizadas como personas en la medida en la que responden a lo que los demás les piden (hijos e hijas, el marido, el padre, la madre...) sin respetar sus objetivos vitales y profesionales.
6. Representar el cuerpo femenino como objeto, esto es, como valor añadido a los atributos de un determinado producto, como su envoltorio en definitiva:	Anuncios que recurren al cuerpo de la mujer o al fetichismo de determinadas partes del mismo (labios, piernas, pies...) o prendas de vestir, como reclamo para atraer la mirada y la atención de la potencial clientela.
7. Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones, “justificando” así las prácticas violentas que se ejercen sobre ellas:	Anuncios que muestran a las mujeres movidas por caprichos, faltas de juicio en sus reacciones y comportamientos.
8. Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución:	Anuncios que presentan a las mujeres de forma vejatoria, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar, o mostrando comportamientos y conductas que puedan incidir en atacar la integridad física o moral de las mujeres.
9. Reflejar de forma errónea la situación real de las mujeres con discapacidad contribuyendo a la no sensibilización necesaria para un tratamiento óptimo de los temas que les afectan.	Anuncios que no colaboran a la normalización de la imagen de las mujeres con discapacidad, a través de la publicidad convencional.
10. Utilizar un lenguaje que excluye a mujeres, que dificulta su identificación o que las asocia a valoraciones peyorativas:	Anuncios que en su mensaje usan un lenguaje discriminatorio y parcial, imponiendo barreras arbitrarias e injustas en el desarrollo profesional y colectivo de las personas

Procedimiento

Una vez seleccionada la temática en torno a la cual versaría nuestro trabajo, seleccionamos los artículos de la legislación vigente que regulan la práctica publicitaria y velan por la igualdad de hombres y mujeres.

Posteriormente recopilamos información de distintas fuentes (anuncios publicitarios, bibliografía, páginas web) seleccionando el material que mejor se ajustaba a nuestro tema de investigación.

El siguiente paso fue plantearnos el interrogante: ¿cuándo un anuncio es sexista? Para dar respuesta a esta cuestión nos basamos en el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Apoyándonos en él realizamos un análisis de diversos anuncios sexistas, señalando los puntos que incumplían. Finalmente realizamos una discusión sobre el sexismo implícito hallado teniendo en cuenta la desvinculación entre legislación y práctica publicitaria.

Análisis y discusión de los resultados

Desde nuestro análisis y tomando como referencia el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer, el anuncio de ambientadores de “Air Wick” infringe los siguientes puntos:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: este spot continúa perpetuando el arcaico rol asignado al género femenino ubicado en el ámbito hogareño, es decir, alude al tradicional reparto de espacios profesionales en el que ubica a la mujer a cargo de las tareas hogareñas y cuidado de hijos y marido, privando con ello a ésta de un espacio público y manteniéndola ajena de los aspectos sociales.
4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: siguiendo esta línea podemos ver como se anula la libertad del género femenino ya que debe estar cuidando a sus hijos y haciendo las tareas de la casa asumiendo en primera persona que el tener más manos supondría un alivio pero a la vez mucho más trabajo en el hogar.
5. Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar como “natural” su adecuación a los deseos y voluntades de los demás: por otro lado vemos una imagen de la mujer que solo se centra en atender a los demás (hijo/hija, ropa para el marido...) sin tener en cuenta para nada sus objetivos vitales o profesionales, ya que vemos que su profesión únicamente se centra en ser ama de casa.

Podemos destacar de esta campaña que la mujer (obviando el hecho de que en estos spots han utilizado como protagonistas personajes animados) no tiene tiempo libre entre el cuidado de los niños, su marido y las tareas domésticas para otras actividades, y que por lo tanto, debe utilizar “Air Wick” para mantener hogar con un olor fresco y limpio de forma automática. Debido a estos aspectos, se produce una feminización de los personajes, ofreciendo a la vez una perspectiva de uso mediante el lema *“me siento bien en casa”*.

En resumen, podemos ver que dichos puntos del decálogo nos muestran a una mujer que está alejada de todo espacio profesional, de ocio, etc, asignándole roles relacionados con la limpieza, el cuidado a los demás... Podemos decir, por tanto que las protagonistas de esta marca son en todos los casos madres que atienden las tareas del hogar, así como el cuidado de los hijos ya que sus maridos trabajan fuera de casa o están realizando tareas como componer partituras musicales y tocar el piano como aparece en este caso concreto.

Por otro lado, vemos como la familia que se muestra en el anuncio hace referencia a una familia tradicional, con una estructura patriarcal en la que el hombre es quien

posee la máxima autoridad sobre la mujer y sobre sus hijos, reforzando así la imagen de la maternidad como objetivo primordial de las mujeres, siendo, en justa correspondencia, la no maternidad vista como algo negativo que no deja que la mujer se realice al completo como persona. Podemos observar una estructura de género y de familia ideal en base a una ideología dominante.

Finalmente nos gustaría destacar el hecho de que sus protagonistas sean inofensivos dibujos animados, éste es un aspecto muy relevante a tener en cuenta, ya que parece que los dibujos son algo muy inocentes pero el mensaje que se esconde es tremendamente sexista: “mamas-animalito” que se encuentran encantadas con su forma de vida y que su mundo únicamente se centre en su hogar y su familia diciendo *“me siento bien en casa”*. Al ser dibujos animados constituyen un elemento muy atractivo para nuestros menores, los cuales sin darse cuenta y sin ser conscientes normalizan y asumen estos roles.

El siguiente análisis se centra en el anuncio publicitario de la fragancia Invictus de Paco Rabanne. Éste infringe los siguientes puntos:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: al rol desempeñado por el hombre en este anuncio se le atribuyen características como la fuerza, el heroísmo, la superioridad...; mientras que la imagen de la mujer se muestra como objeto de deseo por parte del hombre, y las características que se le atribuyen son sumisión y belleza.
2. Fijar unos estándares de belleza considerados como sinónimo de éxito: las mujeres que aparecen en el anuncio, consideradas como trofeo/ objeto de belleza presentan una estética caracterizada por una figura esbelta, de extrema delgadez y, en definitiva, cánones no representativos de la sociedad.
4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: esto se muestra cuando las mujeres se encuentran en el vestuario esperando al hombre, éstas constituyen el trofeo del protagonista.
5. Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar como “natural” su adecuación a los deseos y voluntades de los demás: anulando de este modo su capacidad de respuesta o elección, caracterizándolas de sumisas al entenderse que las cinco mujeres van a mantener relaciones sexuales con él.
6. Representar el cuerpo femenino como objeto, esto es, como valor añadido a los atributos de un determinado producto, como su envoltorio en definitiva: en este anuncio se alude en repetidas ocasiones al cuerpo de la mujer como trofeo. Podemos decir que las mujeres del anuncio, las cuales están semidesnudas e incluso en ciertos momentos se dejan entender que se desprenden de su indumentaria; se muestran como reclamo para atraer la atención de consumidores potenciales.
8. Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución: las mujeres son representadas de forma vejatoria puesto que el objetivo del anuncio es el promocionar una fragancia, pero independientemente de esto, la figura de la mujer semidesnuda aparece en numerosas ocasiones. En otras palabras, el cuerpo de la mujer es utilizado como un mero objeto de reclamo el cual se encuentra desvinculado completamente con la finalidad del anuncio, que es promocionar una fragancia.

Como elementos característicos de este anuncio, señalamos el contexto en el que se ubica, es decir, un grandioso estadio repleto de gente que aclama al hombre, otorgándole así protagonismo y poder. Si lo comparamos con los contextos en los que se ubican a las mujeres, comprobamos que la distancia entre unos y otros resulta extrema ya que la mujer aparece en la mayoría de las ocasiones en el ámbito del hogar. Por otro lado, mientras que la figura del hombre es contemplada como un ser superior, fuerte, buen amante, invencible...; las mujeres en cambio son concebidas como trofeos, objeto de deseo, sumisas...cualidades en las que siempre prima la belleza.

Consideramos destacable el hecho de que el propio frasco de la fragancia es un trofeo, lo cual adquiere una simbolización subliminal que hace referencia a la mujer como objeto de deseo.

En resumen, podemos ver que dichos puntos del decálogo nos muestran las enormes diferencias existentes en torno a las características atribuidas a hombres y mujeres, en las que se muestra la primacía del sexo masculino. Por otro lado, destacamos la explícita relación entre mujer-sexo, convirtiéndose esta en una gratificación sexual (trofeo) para el protagonista del anuncio, debido al hecho de que en nuestra sociedad existe la equívoca ideología de que el sexo forma parte preferentemente de la vida del hombre que de la mujer.

Como elemento relevante a destacar surge la vinculación inherente entre mujer como objeto de deseo y la importancia de la estética que ello conlleva; es decir, para que ésta sea considerada como tal, ha de adecuarse a unos cánones de belleza, moda, medidas, estética... prefijados por la sociedad que no son reales. La sociedad sigue perpetuando este tipo de ideologías, que pueden llegar a repercutir en nosotros de una manera perjudicial, al intentar alcanzar este difícil canon de belleza.

El anuncio publicitario de la tienda de moda online Zalando infringe los siguientes puntos:

4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: la mujer posee una dependencia económica con respecto a su marido, que es quien administra la economía, de ahí su queja: “esa tienda online de moda me ha destrozado la vida”. De ello se desprende el hecho de que a la mujer se le adjudica el rol de compradora compulsiva, desquiciada, movida por acciones impulsivas que la abocan al consumo desenfrenado e innecesario sin tener en cuenta el estado de la economía familiar.

7. Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones: se visualiza a la mujer como una persona que actúa sin pensar, movida única y exclusivamente por el impulso del consumismo en exceso ya que se muestra que su vestidor está repleto y aun así “necesita” seguir adquiriendo nuevos caprichos.

A partir de estos puntos del decálogo, observamos nuevamente el distinto trato que se atribuye a hombres y mujeres en la práctica publicitaria. De esta campaña analizamos principalmente dos aspectos:

El primero de ellos tiene que ver con el sector de la población al que va dirigido este anuncio. Tras la visualización del spot, creímos que el consumidor potencial de esta marca era exclusivamente femenino, ya que así es cómo queda reflejado en el anuncio. Indagando un poco más, visitamos la página web de Zalando, la cual se define como *“una tienda de moda online especializada en la venta de zapatos y ropa*

para mujer, hombre y niños/as". El segundo está relacionado con un intento de mejora del anuncio y decimos un intento de mejora porque opinamos que no es así. El spot fue modificado de la siguiente manera; ahora el marido en su mensaje de alerta dice: *"jamás dejes que nadie descubra Zalando.es. Esa tienda online de moda me ha destrozado la vida. Zapatos, ropa, bolsos de todas las marcas y lo peor de todo... los envíos y las devoluciones son gratis"*.

En el segundo spot que lanzó la marca, el hombre que está transmitiendo el mensaje modifica el sujeto; en lugar de "tu mujer, novia o hermana" dice "nadie". Por lo tanto creemos que es un intento fallido ya que sigue mostrando a la mujer como compradora compulsiva puesto que las escenas no han sido modificadas, solamente lo ha sido una pequeña parte del mensaje del marido.

El anuncio publicitario de la marca de yogures VitalineaSatisfAcción infringe los siguientes puntos:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: quizá en este anuncio pasa un poco desapercibido, pero comprobamos que nuevamente, el contexto en el que se ubica a la mujer vuelve a ser la cocina y el hogar; mientras que el hombre se encuentra de forma relajada leyendo el periódico en el salón.
2. Fijar unos estándares de belleza considerados como sinónimo de éxito: la mujer ha de marcarse unas pautas alimenticias adecuándose a unos determinados patrones estéticos caracterizados por la delgadez, así lo muestran las afirmaciones de la voz en off: "¿ya no sabes cómo evitar las tentaciones?", "¿intentas controlarte entre horas?", "ayuda a recuperar el control de lo que comes con SatisfAcción, el único 0% con ingredientes activos que te ayudan a reducir el apetito" y "SatisfAcción de Vitalinea, te ayuda a controlar tu apetito y tu peso".
3. Presentar el cuerpo como un espacio de imperfecciones que hay que corregir: el género femenino ha de mantener su figura siempre esbelta, delgada; o de lo contrario ello sería un problema.
7. Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones: muestra a la mujer con falta de juicio en sus desmesuradas reacciones y comportamientos al ver los dulces.

Como elementos característicos de este anuncio destacamos nuevamente la enorme diferencia de trato existente en el rol adquirido entre hombres y mujeres en los anuncios televisivos; una vez más, la mujer se ubica en el contexto de la cocina, mientras que el hombre se encuentra en otras áreas del hogar, en este caso, el salón.

Otro elemento destacable es que al comienzo del anuncio, pasan dos mujeres maduras por delante de la pastelería y no ocurre ningún tipo de reacción por su parte; pero al pasar la chica joven, ésta actúa de forma desmesurada... Debido a este hecho pretendemos mostrar que los anuncios sexistas de esta índole, siempre pretenden hacer pensar que las chicas jóvenes han de "tener la obligación" y una imposición subliminal de poseer un cuerpo perfecto.

Comprobamos que todas las reacciones de los hombres (el pastelero, los dos hombres que caminan por la calle y el propio marido), son de un gran asombro al ver el comportamiento desmesurado que se adjudica a la mujer.

Destacamos que el pastelero es un hombre cuya apariencia física denota cierta dejadez. Asimismo el marido está plácidamente disfrutando de los dulces mientras que la mujer no puede ni si quiera contemplarlos debido a que ha de controlar sus impulsos para mantener su peso ideal.

Este tipo de anuncios, en los que las mujeres han de adecuar su alimentación y por tanto, su peso, a unos estrictos cánones establecidos por la sociedad puede llegar a causar presión y situaciones extremas con graves problemas psicológicos.

Para terminar hemos el anuncio publicitario de homenaje a los 300 años de la RAE, infringiendo éste los siguientes puntos del decálogo:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: nuevamente, es la mujer la que aparece ubicada en la cocina mientras que el hombre está trabajando fuera del hogar. Asimismo, se desprende cómo le son asignadas a la mujer las tareas propias del hogar: lavar y doblar la ropa, cuidar al hijo y mantener la casa en orden.
4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: la mujer es dependiente de su marido, el cual es la figura que sustenta la economía familiar y por tanto, el que tiene el poder en el hogar.
7. Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones: la madre es mostrada como una persona histérica incapaz de controlar sus reacciones ante un hecho insignificante.
8. Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución: la mujer es representada de forma vejatoria puesto que se promociona un producto en el cual ella es tildada de inculta, atacando de este modo a su integridad moral.

Estimamos oportuno destacar de esta campaña publicitaria numerosos aspectos:

Consideramos que éste es un anuncio con una potente carga sexista, pero ésta se muestra de manera implícita, debido a que se encubre mediante la risa y la diversión.

Es un niño el que intenta abrir el tarro de mermelada. Parece algo normal, pero analizado desde nuestra visión, volvemos a percibir que la característica de la fuerza vuelve a ser atribuida al género masculino.

La madre entra en la cocina y su reacción ante un hecho tan insignificante como es el de derramar un tarro, es sumamente desmesurado.

Es la voz en off de un hombre la que sosiega a la mujer diciendo: *“tranquila, con RAE este desastre tiene solución. El efecto RAE elimina todas la impurezas, devolviéndole al lenguaje su brillo original”*.

El vocabulario utilizado por la mujer a la hora de reprender a su hijo denota que ella es una persona inculta.

Nuevamente el contexto en el que transcurre el anuncio es en la cocina; asimismo, en cierto momento del spot se extrae que el marido está trabajando fuera de casa. Por tanto, nuevamente vuelven a repetirse roles asignados a cada uno de los géneros.

En ciertos momentos se nos “olvida” que el producto anunciado es el diccionario de la RAE, puesto que la Academia de la Publicidad elaboró el anuncio de forma en la que parece que lo que se nos está vendiendo es un producto de limpieza en los que la mujer siempre aparece como protagonista. Destacamos de ello la creencia de que, como a las mujeres le es atribuido el desempeñar a la perfección las tareas del hogar, creemos que el diccionario de la RAE aparece al lado de un montón de ropa perfectamente doblada ya que si la mujer asume el aprendizaje y la utilización del lenguaje de la misma manera en que desempeña las tareas del hogar, el resultado (tal y como se muestra en la repetición de la secuencia) será perfecto en cuanto a estructura, vocabulario y uso del lenguaje.

De nuevo, comprobamos la dependencia de la mujer con respecto al hombre al escuchar frases tales como: *“pero niño no vas y tiras la frombuesaestropiciandolo todo, ende que venga tu padre lo quiero ver todo esto floresciente”* o *“hijo mío, te encomiendo la tarea de dejar el suelo reluciente antes de que llegue tu padre”*. Por tanto, vuelve a mostrarse la ideología predominante de familia ideal (padre, madre e hijo).

El hecho de que este anuncio haya sido elaborado por la Academia de la Publicidad: *“desde la Academia de la Publicidad queremos rendir homenaje a La Real Academia Española en su III centenario como mejor sabemos. Con un anuncio”*, dista mucho de ser un homenaje hacia la RAE y lo que la Academia de la Publicidad ha conseguido con él, ha sido desprestigiar e infravalorar la figura de la mujer a través de la risa fácil.

Conclusiones

Como principal conclusión de nuestro trabajo podemos afirmar que existe una enorme incongruencia entre la legislación vigente que regula la práctica publicitaria y vela por la igualdad de hombres y mujeres y la realidad publicitaria de la que somos consumidores.

Hemos constatado, que muchos de los puntos del Decálogo para una Publicidad no Sexista del Instituto Andaluz de la Mujer, están basados en numerosos artículos promulgados por la legislación en las que hemos fundamentado nuestro trabajo y que en cada uno de los anuncios analizados, se llegan a incumplir varios puntos de dicho decálogo. Por tanto, confirmamos que legislación y práctica están totalmente desvinculadas. Esto nos lleva a formularnos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los motivos por lo que se siguen perpetuando actitudes sexistas en la actualidad? La sociedad tiene tan intrínsecamente asumido este tipo de roles que la publicidad se aprovecha de ello para realzar sus ventas; en otras palabras, los anuncios publicitarios hacen uso, para su propio beneficio, de estrategias que resultaran beneficiosas en la venta de su producto. Algunas de éstas estrategias, extraídas del análisis de los anuncios, son: la promulgación de un ideal de familia patriarcal, el estereotipo de mujer como objeto de deseo, dependiente, ignorante, sumisa, histérica, la promulgación de unos cánones de belleza, cuidado de los hijos y realización de tareas del hogar, asignación de contextos determinados para cada sexo... Estos aspectos distan mucho de la realidad social, ya que ésta no es la que se nos muestra en los anuncios. He aquí el papel fundamental que juega la educación como factor de transformación social para evitar que sigan perpetuándose este tipo de ideologías sexistas hacia la figura de la mujer, la transmisión de una obsoleta herencia cultural, la reproducción de estereotipos ligados al género, etc.

Como profesionales de la educación ponemos de manifiesto la necesidad de educar bajo los parámetros de un pensamiento crítico ante determinadas actitudes

promulgadas en los medios de comunicación. Remarcamos la importancia y necesidad de creación de este pensamiento crítico ya que es la herramienta necesaria para descubrir lo que la ideología dominante enmascara, que en el caso de nuestra investigación, es el sexismo implícito en los anuncios publicitarios.

Destacamos la importancia de los artículos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres reflejados en la LOE. Volvemos a comprobar que la práctica legislativa educativa recoge de forma correcta numerosos aspectos sobre la igualdad de género, pero creemos necesaria una mayor implantación real en las instituciones educativas a través de campañas, jornadas...

Finalmente nos gustaría añadir que existe en nosotras una actitud esperanzadora porque comprobamos, que a pesar de que existen multitud de anuncios sexistas, que también existe un número cada vez mayor de personas sensibilizadas con esta causa. Un claro ejemplo de ello, es el Observatorio de la Imagen de las Mujeres, creado en 1994 por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, erigido como una herramienta ciudadana a través de la cual, particulares y colectivos pueden canalizar sus quejas en relación a la imagen de las mujeres en la publicidad, y el Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista, el cual es un instrumento de análisis del discurso publicitario puesto en marcha desde 2003 por el Instituto Andaluz de la Mujer con la finalidad de cumplir con los objetivos de garantía de igualdad y respeto a la dignidad de las mujeres. Ambos elaboran un informe anual cuya finalidad es la de mostrar de forma estadística y sintetizada (indicadores, acciones y metodología) el impacto y el desarrollo que las Políticas de Género e imagen de las mujeres.

Bibliografía

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Constitución Española 1978. [<http://www.lamoncloa.gob.es>]

Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad, Saludo y Políticas Sociales. [<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer>]

Lameiras Fernández, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [<http://www.boe.es>]

Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad. [<http://www.boe.es>]

Observatorio de la Imagen de las Mujeres. [<http://www.inmujer.gob.es>]

Patton, MQ. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. New Park: Sage.

Santonja, P. (1994). *El Eusebio de Montegón y el Emilio de Rousseau, el contexto histórico*. Alicante: Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert".

USOS Y BENEFICIOS DE LA HISTORIA ORAL

Antonio M. Rodríguez García, Rosa M. Luque Pérez, Ana M. Navas Sánchez.
Universidad de Granada

Supervisado por la profesora Erika González García. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2014.

Resumen

La historia oral es una metodología propia de las Ciencias Sociales, aunque puede extenderse mucho más allá de ellas. Supone una metodología de investigación rica en el aprendizaje y conocimiento de diversos sucesos, acciones, procesos y circunstancias pasadas, y que son relatadas y recogidas a través de la voz, en primera persona, de un sujeto o grupo de ellos.

Palabras clave: Historia Oral; Metodología; Ciencias Sociales

Introducción

En la era de la comunicación y la sociedad conocimiento en la que estamos inmersos y de la que somos testigos, la relevancia que tiene el relato de la historia es de vital importancia, especialmente cuando se trata de dar voz a aquellas personas que han sido partícipes de algún momento histórico determinado y que pueden aportar sus visiones acerca de un hecho, suceso o ámbito específico.

El proceso de uso de la historia oral no se reduce únicamente a lo que entendemos por el concepto de “historia”, o cuando hacemos uso de lo histórico, es decir, a una serie de acontecimientos sucesivos con fechas y períodos determinados, sino que el uso de la historia oral implica una serie de sucesos, experiencias y, desde luego, sentimientos. Cuando se hace uso de la historia oral se da oportunidad a una persona o colectivo a hablar, a contar sus vivencias, experiencias, formas entender y dar significado a su propia vida y así, ayudarnos a comprender la nuestra propia, nuestro presente.

A través de nuestro recorrido de indagación pretendemos dar a conocer el beneficio de la historia oral como material y recurso para analizar lo histórico, así como dar a conocer algunas implicaciones que supone el uso de esta metodología. Además, pretendemos realzar la importancia que tiene el uso del método de recogida de información sobre testimonios orales para dar voz a personas silenciadas, así como el traslado de estas experiencias a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que podamos ver los diferentes beneficios que implica el uso de la historiografía oral en el aula de educación.

Cuando hacemos uso, por tanto, de la historia oral podemos obtener una serie de visiones que son narradas en primera persona desde un punto muy subjetivo, ya que en ellas se recogen una serie de vivencias y experiencias vividas por un colectivo de personas en un momento determinado de su vida o en un largo período de la misma, y

a través de las cuales se aportan nuevos planteamientos y visiones a la evidencia investigada lo que supone, además, la complementariedad de diferentes visiones así como la contrastación de las mismas.

Aproximación al concepto y origen de la historia oral

El término de “Historia Oral” apareció por Allan Nevis en el año 1948 (Folguera, 1994). A partir de ahí, poco a poco, vino siendo estudiado por distintos autores. Desde el punto de la investigación, la historia oral se define como una técnica de investigación contemporánea.

La aparición de la historia oral como nuevo recurso metodológico supuso una gran revolución en la docencia de la historia y en la historiografía en general, ya que la técnica y el método que emplea no solo nos permite la recuperación de testimonios, sino que también nos facilita la escritura de otro tipo de historia, la de aquellas personas que han sido silenciadas u olvidadas en una determinada época o suceso histórico.

Generalmente, se suele acuñar el uso de historia oral como campo metodológico asociado a las ciencias sociales (Graciela, s.f.), en el que diversas disciplinas permiten que se haga una comprensión más profunda en la vida de los sujetos entrevistados, como pueden ser los estudios derivados de la sociología, de la antropología, lingüística, la educación o la psicología. Se trata de un método cualitativo que identifica información de corte subjetivo acerca de la vida de una persona determinada que narra un momento específico.

El uso de la historia oral ha sido altamente cuestionado en aspectos que se refieren a su fiabilidad, aplicabilidad en el uso de lo histórico, complementariedad, etc. Según Ruth Edmonds Hill, en Folguera, 1994, la historia oral es principalmente una labor de recuperación de testimonios olvidados. Indudablemente, el carácter renovador de la historia oral consiste, precisamente, en la aproximación a la realidad de aquellas personas que por diferentes circunstancias se encontraban fuera de las esferas o los estratos de poder.

La historia oral, implica la narración de hechos y sucesos pasados que son expresados a viva voz, con palabras y que, a su vez, permiten que salgan a la luz testimonios de personas desconocidas, “gentes sin historia”, fomentando la recuperación de la memoria histórica a través de las vivencias, las experiencias, las prácticas a lo largo de la vida, sensaciones vividas... y que son recogidas de manera escrita. (Jiménez, 2009)

Tiene un gran potencial educativo, ya que permite la recopilación y recuperación de la memoria de aquellas personas que vivieron en otra época distinta a la nuestra, en un momento histórico concreto, contextualizado y que, por lo tanto, puede ayudarnos a comprender el presente que estamos viviendo, el conocer por qué las cosas han sucedido de la manera que lo han hecho. Ahora bien, una de las características manifiestas del uso de la historia oral es su gran carácter subjetivo (Graciela, sf.) y la intervención de la memoria y los recuerdos, lo que nos puede dificultar o facilitar nuestra tarea de recogida de información oral.

El uso de la historia oral permite que las personas que participan en ella puedan desarrollar una serie de capacidades y destrezas personales y profesionales que faciliten el conocimiento de lo histórico. Dichos proyectos permiten impulsar la

investigación en muy diversos ámbitos: escuelas, institutos, universidades, museos, centros de investigación, etc.

La historia de desarrollo como recurso metodológico de la historia es una herramienta que nos facilita, por tanto, conocer hechos pasados, vidas silenciadas, la vinculación entre el pasado y el presente, su evolución, ver cómo ha cambiado las cosas, etc. A través de ella se recurre a la memoria y experiencia particular del entrevistado para así acercarse a la vida cotidiana y a las formas de vida no registradas por las fuentes tradicionales. Las vivencias son narrativas solicitadas a una persona por parte de quien pretende recoger sus recuerdos de experiencias, trayectos y subjetividades, abarcando en el periodo de su vida que va desde los primeros tiempos hasta el momento en que transcurren tales encuentros. (Costa y Magalhaes, 2001)

A través de la historia oral se nos permite conocer el mundo de la persona desde dentro, es decir, a través del punto de vista de la implicada, es decir, se nos permite disfrutar de una mirada personal e íntima de su relato de vida personal.

Historia Oral, “dar voz a las personas silenciadas”

El sector más marginado y silenciado a lo largo de la historia han sido aquellas personas pertenecientes a las clases más bajas, las mujeres, los sectores populares, el mundo del trabajo, los movimientos migratorios (Graciela, s.f.), entre otros, por lo que en la actualidad, y debido al carácter de esta metodología, el estudio de estos sectores de población suelen ser grandes líneas de investigación relacionadas con la historia oral. A partir de dichas fuentes, se da voz y luz a una serie de memorias obviadas por la historia oficial, es decir por la “historia dominante”.

A través de los recuerdos podemos ver como diversas personas pensaron, vieron, vivieron y construyeron su mundo. Los relatos orales nos dirigen e introducen al conocimiento de la experiencia individual y colectiva a la vez. Cabe destacar, que a través de la historia oral no se muestra una verdad objetiva, sino que se trata de una experiencia subjetiva, pues no muestra verdades precisas o reconstrucciones veraces. Pero a su vez, las experiencias personales (subjetivas) nos ayudan a comprender la experiencia general de un grupo más amplio de personas. La subjetividad de esta metodología es porque ella se basa en los recuerdos, en la memoria. Por ello, es muy importante tener presente la selección de los recuerdos, lo que puede alterar la imagen que nos hacemos acerca de la temática que estamos estudiando, de esa persona y de esa situación concreta que investigamos. Este binomio subjetividad-objetividad puede evitarse, o al menos suavizarse al complementar esta técnica con la información de otras fuentes historiográficas.

La historia de vida se puede utilizar para aportar testimonios de primera mano en la investigación historiográfica. Además, cabe destacar especialmente el potencial que poseen estas fuentes para reconstruir la historia de las mujeres, y ver cómo éstas han participado a lo largo de la historia en diferentes sectores: educativo, social, familiar, entre otros. Al mismo tiempo, sirve para dar respuesta a aquellos problemas que se derivan de la ausencia de fuentes escritas referidas a un determinado periodo y a una determinada temática.

Implicaciones y beneficios del uso de la historia oral en el ámbito educativo

La historia oral permite la recuperación sistemática de los discursos a través de la palabra. Es por ello que se presenta como una técnica de investigación muy adecuada para el estudio del ámbito educativo, ya que si queremos comprender lo que está

pasando en el presente se hace necesaria una mirada hacia el pasado, a nuestra propia para dar a conocer las visiones particulares de las personas que no dan respuesta a los enfoques procedentes de la hegemonía cultural.

El uso de la historia oral en el ámbito educativo nos brinda numerosos beneficios. Por un lado nos permite humanizar la historia, al no basar la construcción de esta disciplina en base a hechos, datos, fechas..., sino que permite la elaboración de sucesos históricos a través de vivencias personales.

Otro de los beneficios que se encuentran en el uso de la historia oral es que aproxima al alumnado a procesos de investigación, lo que conlleva una reconstrucción más atractiva del conocimiento histórico para los mismos (Graciela, s.f.). Asimismo, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se presenta como un trabajo colaborativo entre profesores y alumnos, lo cual beneficiaría la construcción de un aprendizaje simbólico y significativo para el alumnado. Por otro lado, el uso de la misma constituye una oportunidad para fomentar el trabajo autónomo del alumno y su participación activa en el proceso de aprendizaje; en definitiva, favorece a la construcción interdisciplinar del conocimiento. Esta tarea también puede ser planteada de forma transversal en diferentes asignaturas del currículum, consiguiendo así un conocimiento menos sesgado o formal, generalmente propio de los libros de textos escolares y de la estructura fragmentada del currículum (Jiménez, 2009). Además, Costa, H. y Magalhaes, M. J. (2001) afirman que las historias orales ayudan a la formación inicial de los profesores, ya que contribuyen a la elaboración del propio conocimiento de la persona.

La Historia Oral, al recoger los testimonios de “voces silenciadas”, fomenta en el alumnado el análisis de determinados grupos sociales, lo cual abre la puerta para trabajar otros temas en el aula como la exclusión social, el androcentrismo histórico, identificación de procesos de identificación con el “otro”, aproximación a sistemas y/o herramientas de inclusión, análisis reflexivos sobre prácticas educativas segregadoras, etc. El proyecto de historia oral promueve el debate y la cooperación entre los estudiantes, permitiendo así el desarrollo de la capacidad lingüística tanto oral, como escrita.

Otra ventaja que debemos de aludir del desempeño de este trabajo por parte de los alumnos es que al acceder al conocimiento histórico de manera innovadora, el alumno toma contacto con el medio de forma mucho más participativa lo que genera una mayor implicación por su parte, fomentando así que el alumno “sienta” como propio el conocimiento que se está elaborando. Asimismo, tal implicación permite que el alumno lleve a cabo procesos de reflexión en los cuales se establezcan relaciones entre las experiencias contadas y lo que lee en otras fuentes de información como por ejemplo en los libros de texto escolares, fuentes historiográficas, etc.

Los beneficios anteriormente expuestos responden a las competencias planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior; algunas de ellas son: aproximación del alumnado a trabajos de investigación histórico-educativos; creación de conciencia histórica en el alumnado; recuperación de testimonios de personas con “voces silenciadas”; realización de análisis comparativos, lo que fomenta el uso del dialogo y la comunicación en el papel del alumno; se introduce el uso de distintas fuentes históricas en las aulas; se fomenta el desarrollo de capacidades de análisis, síntesis, crítica y reflexión en los alumnos; se acerca al alumno a tiempos pasados desde el conocimiento de experiencias personales y únicas, lo que refleja una visión no androcéntrica sobre la historia. (Jiménez, 2009)

Del mismo modo, la historia oral y, especialmente, la entrevista pueden contribuir a estrechar las relaciones intergeneracionales entre los sujetos más pequeños y los más mayores, en los que ambos se hacen partícipes de la creación de un nuevo relato, transformándose en sujetos activos de vital importancia en el proceso de recogida de la información. Además, en el caso de las personas mayores puede contribuir a una subida de la autoestima y un sentimiento de valía debido al interés que se muestra en conocer la vida de su persona.

El estudio de los distintos relatos biográficos nos brindará una serie de oportunidades para conocer una información minuciosa y detallada sobre la realidad, pero también sentimientos y emociones personales muy interesantes para conocer el impacto real de cambio y complejidad de las relaciones sociales primarias. (Grana y Alonso, 2009). Esta recuperación de la experiencia es una de las fuentes más importantes para reconocer el funcionamiento de la sociedad y de la vida en sí, ya que a través del recuerdo autonarrado comprendemos nuestra vida, en un relato en el que el autor, el narrador y el personaje son una misma persona.

La historia oral y las vivencias particulares (Costa y Magalhaes, 2001) nos ofrecen una oportunidad para estudiar los distintos problemas sociales así como la posibilidad de darles solución, con el objetivo de perseguir una sociedad más justa e igualitaria, donde se reconozca la voz de la mujer a lo largo de la historia y que, anteriormente, no habían sido recogidas.

Según Costa y Magalhaes, (2001) las historias de vida pueden constituir un poderoso dispositivo pedagógico para la formación inicial de profesores y alumnos. Más aún, las historias de vida pueden constituirse también como un vehículo de “concienciación”, conduciendo hacia una ciudadanía plena en sus “propios términos”. Así mismo, son una poderosa herramienta en el aprendizaje colectivo sobre los mecanismos de dominación y opresión y en la preparación para la acción transformadora. Así, las autoras consideran que partiendo del trabajo sobre sus historias de vida, las personas pueden alcanzar su propia transformación personal y social.

Principales problemas de la Historia Oral

La historia oral presenta fuertes limitaciones debido a la naturaleza de esta técnica, ya que el testimonio individual suscita una gran subjetividad y relatividad, y las técnicas de recogida de la información (las entrevistas) pueden ser objeto de grandes errores y omisiones sobre fechas, datos,... Aunque suscite grandes limitaciones, la historia oral está indicada para algunas áreas concretas de historia: social, local, familiar, mujeres, escuelas, institutos, universidades, museos, centros de investigación, etc. (Folguera, 1994)

Podríamos afirmar que la historia oral no pretende sustituir otro tipo de investigación historiográfica, pero sí que dicha técnica puede cambiar el enfoque de la indagación que se esté llevando a cabo al recoger los testimonios de las personas que han sido olvidadas a la hora de construir la historia.

Por lo general, en la investigación historiográfica la fuente oral no se presenta como única, sino como complementaria en aras de confirmar, constatar y contrastar aquellas otras fuentes utilizadas. Los testimonios recogidos pueden ser de gran ayuda para ver la historia desde otro punto de vista y cumplimentar visiones que sí han sido registradas.

Siguiendo con las críticas, una de las más frecuentes ha sido cuestionar la fiabilidad de la fuente oral debido a condicionamientos, principalmente, fisiológicos: edad de las personas encuestadas, enfermedades, pérdidas de memoria, entre otros. Además, resalta la problemática de que las vivencias experimentadas poseen un gran carácter subjetivo. Las personas pueden elegir qué recordar, qué omitir, qué contar y qué guardarse para ellos, así como la forma de hacerlo, lo que influye en la narración de los testimonios. La memoria, en este sentido, juega un papel muy importante en el uso de la historia oral. Puede ayudarnos o puede dificultarnos la tarea, ya que se pueden recurrir a recuerdos sesgados y no se puede garantizar la veracidad de los mismos. Esta selección dependerá del grado de conocimiento, el grado de interés, el de implicación...que el sujeto tenga sobre el hecho que esté narrando.

Por tanto, uno de los peligros o desventajas más comunes del uso de la historia oral es que las personas entrevistadas o encuestadas tienden más a interpretar la historia bajo sus propias vivencias que al fiel relato de la misma, pero que puede ser utilizada esa información para ser contrastada con otras y generar visiones más objetivas. No obstante, a través de ella podemos llegar a interpretar cambios en la conciencia de las personas y, además, encontrar sentido no sólo a lo que nos dicen los libros históricos o la gente relata, sino a lo que se oculta y no se dice.

Algunas recomendaciones para realizar investigaciones de historia oral

Los pasos que se recomiendan seguir para la elaboración de un proyecto oral pueden variar dependiendo del autor en el que nos basemos, en nuestro caso seguiremos los que Folguera (1994) detalla en su trabajo *Como se hace historia oral*, ya que sintetiza los puntos clave de este tipo de trabajo teórico-práctico. Según esta autora los pasos a seguir son:

- Definición del objeto-ámbito de estudio
- Revisión de fuentes
- Planteamiento de hipótesis de trabajo
- Plan de trabajo
- Elaboración del cuestionario base
- Diseño de la muestra
- Búsqueda y selección de informantes
- Realización de las entrevistas
- Transcripción de las entrevistas
- Contrastación de los resultados con otras fuentes historiográficas
- Redacción del trabajo y de las conclusiones

Desde nuestra propia experiencia en trabajos de historia oral, creemos conveniente señalar algunos consejos y/o recomendaciones: antes de hacer la entrevista debemos de planificarla, pero no es conveniente llevar una entrevista muy estructurada, ya que ello fomenta la creación de un clima bastante formal y frío, que puede dificultar el dialogo entre el entrevistador y el entrevistado. En definitiva debemos de tener en cuenta la creación de un clima, como un factor muy relevante en el desarrollo de la entrevista.

Durante el transcurso de la entrevista, debemos mantener un primer contacto con nuestro/a entrevistado/a, crear un clima adecuado que facilite la interacción y la recuperación de información. En este momento expondremos cuales son los objetivos y propósitos de nuestro trabajo, además debemos advertirles que si lo desean pueden permanecer en anonimato. Otra de las cuestiones que debemos tener presente es

recabar la máxima información posible de las vivencias, para ello podemos apoyarnos en documentos, imágenes, visitas, que sustente lo que nuestro entrevistado nos relata.

Otro rol del entrevistador a la hora de recabar información a través de la entrevista es la función de guía, con ello queremos decir que el entrevistador debe seguir unas pautas para poder obtener la información que se ha planteado en los objetivos iniciales. Por otro lado, debemos tener presente que durante la entrevista puede florecer sentimientos, emociones o recuerdos que causen el nuestro sujeto de estudio estrés, miedo, agobio. En este caso, el entrevistador debe mostrar actitudes respetuosas e intentar calmar al sujeto y restablecer la entrevista. Por último, una vez finalizada la entrevista debemos mostrar la gratitud por el esfuerzo realizado.

Conclusiones

Como ya hemos podido observar a lo largo de la elaboración de este artículo, el uso de la historia oral puede ayudarnos a conocer diversas y distintas realidades sobre las personas, acontecimientos, sucesos, períodos de la vida de una persona, entre otros.

La historia oral se ha posicionado en un lugar muy importante dentro de las metodologías utilizadas para recabar lo histórico, pues, se reconoce que a través del uso de la misma se puede conocer realidades muy distintas, visiones diferentes, corroborativas o cumplimentarias de lo que viene siendo la construcción de los textos históricos. Es decir, por medio del uso de la historia oral se puede llegar a conocer relatos que no están recogidos en los libros de texto que abordan los distintos acontecimientos que han tenido lugar a lo largo de la historia, sino que se da la oportunidad a una persona o un colectivo de ellas de contar sus propias experiencias acerca de un suceso en el que han sido partícipes o testigos y así aportar, bajo sus visiones subjetivas, un aporte que enriquezcan las evidencias seleccionados para ser contadas de manera oficial.

La utilización de la historia oral ha permitido la recuperación de numerosas experiencias y testimonios de personas que, por algún motivo u otro, han sido silenciados en diferentes momentos históricos. Gracias a la historia oral podemos acceder, por ejemplo, a gran repertorio de testimonios que recogen la vida, pensamientos, emociones, sentimientos, necesidades, así como las distintas actividades que realizaban las mujeres en distintas épocas donde no se les daba ni voz ni voto. Del mismo modo, podemos conocer de primera mano la historia de aquellas personas que fueron testigos en primera persona de la guerra, que la vivieron como soldados o como familiares de ellos, por ejemplo, otorgando así la posibilidad de dar voz a los derrotados, a los caídos, a los silenciados, a los marginados de una historia que emana de aquellas personas que poseían más poder.

En educación, el uso de la historia oral tiene vital importancia. En primer lugar, usar la metodología oral para recabar testimonios históricos nos permite humanizar la historia, construirla de manera más personal a través del relato de las vivencias individuales o colectivas de una persona o grupo de ellas. En segundo lugar, al implicarse los alumnos directamente con la consecución de los relatos se puede generar una mayor motivación con lo que están haciendo, por lo que su interés y sus expectativas sobre el aprendizaje aumentarán. Se fomenta así un aprendizaje autónomo, en el que el alumno es el principal constructor de su aprendizaje. Además, para comprender nuestro presente hemos de mirar hacia nuestro pasado, por lo que estos recursos pueden ayudarnos en su comprensión y entender por qué las cosas son ahora cómo son.

Sin embargo, el uso de la historia oral sigue siendo cuestionado por su fiabilidad, validez y adecuación, ya que hacer uso de este método supone entrar en un campo muy subjetivo del saber, ya que las personas contarán, desde su persona, sus propias visiones acerca de los hechos o sucesos. No obstante, una historia no sería rica en sí misma si no se contrastara con diferentes fuentes de información, independientemente de su tipología, para así otorgar veracidad a los datos.

Bibliografía

- Costa Araújo, H. y Magalhaes, M. J. (2001): *“Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía”*. Cadernos coeducação, Lisboa, Portugal.
- Díaz Sánchez, P. y Gago González, J. M. (2006): “La construcción y utilización de fuentes orales para el estudio de la represión franquista”. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 6. [<http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d006.pdf>]
- Egido León, Ángeles (2001). Trabajando con la memoria: exilio y fuente oral. *Historia y Comunicación Social*, nº6, pp.265-279.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Grana Gil, I. y Alonso Briaes, M. (2009): "La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida", en *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación espacial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona, Universidad pública de Pamplona, Vol. II, pp. 101-112.
- Jiménez Ramírez, M. (2009). Historia Oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 719-726). Universidad Pública de Navarra.

ESTUDIO SOBRE DOBLE PRESENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Lenka Krejčí, Aleksandra Łakoma, Aleksandra Niedziałkowska y Marta Nowotarska.
Universidad de Granada.

Supervisado por la profesor José Miguel García Ramírez. Departamento de Psicología Social. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014.

Fecha de revisión: 5 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de julio de 2014.

Resumen

En el presente estudio investigamos sobre *Doble presencia*, que es uno de lo más importantes factores de los riesgos psicosociales. Es una necesidad de responder a las exigencias del trabajo y las responsabilidades domésticas sincrónicamente y es el balance sobre la vida y el trabajo que tiene que hacer una persona (Centro de Referencia de Organización del Trabajo y Salud, 2010). El objetivo de esta investigación fue analizar el factor *Doble presencia* para comprobar si afecta a la gente en el puesto de su trabajo. El estudio se realizó sobre una muestra de los profesores de la Facultad de las Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Se usó el cuestionario Iistas21 (CoPsoQ). Se encontró que *Doble presencia* presenta un problema grave y afecta principalmente a las mujeres. Al final del informe se sugieren algunas soluciones como se podría resolver el problema del factor analizado.

Palabras clave: Factores de Riesgo Psicosocial; Doble presencia; Educación Superior.

El trabajo es la base y fundamento de la vida social e individual. Es la actividad mediante la cual el hombre se relaciona con la naturaleza para satisfacer sus necesidades y desarrollarlas (Castillo, Santana, Valeta, Alvis, Romero, 2011). El estrés laboral puede afectar negativamente en la salud física y psicológica de un individuo, así como en la eficacia de una organización. Por lo tanto, la investigación en el campo de esta problemática se reconoce a nivel mundial como un gran reto para la salud de los trabajadores y la salud de sus organizaciones.

Para muchas personas trabajadoras es demasiado frecuente que el lugar de trabajo es el sitio en el que pasan la mayor parte de sus horas despiertos. De acuerdo con varias encuestas, muchos realizan actividades que ellos perciben como exigentes, restrictivas, y por lo demás estresantes. Problemas de salud mental y otros trastornos relacionados con el estrés son reconocidos como unas de las principales causas de molestias y trastornos músculo-esqueléticos, cese anticipado del trabajo, las altas tasas de ausencia y la baja productividad de la organización. Por eso es muy importante reconocer la importancia de los riesgos psicosociales (European Risk Observatory Report, 2012).

La Organización Internacional del Trabajo (1986) define los riesgos psicosociales como: " las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores/as, por otro. Estas interacciones podrían ejercer una influencia nociva en la salud de los trabajadores/as a través de sus percepciones y experiencias" (Secretaría de Acción Sindical, Salud Laboral y Medio Ambiente, 2006).

Según Moncada et al. (2005) los riesgos psicosociales son características de las condiciones de trabajo y, concretamente, de la organización del trabajo nocivas para la salud. Existen cuatro grandes grupos de riesgos psicosociales que se pueden identificar en un puesto de trabajo a través del cuestionario Istas21; el exceso de exigencias psicológicas del trabajo, la falta de control sobre los contenidos y las condiciones de trabajo y de posibilidades de desarrollo, la falta de apoyo social, de calidad de liderazgo, de previsibilidad o de claridad de rol en el trabajo y las escasas compensaciones del trabajo. Otro factor de riesgo podría presentar la doble presencia (combinación de tareas domésticas y trabajo que presenta una sobrecarga para el individuo).

A continuación se explicarán con más detalle cada uno de los factores previamente mencionados. Primer factor presentan las Exigencias psicológicas, las necesidades mentales y físicas del trabajo. Hablamos de este factor de riesgo, por ejemplo, cuando hay que trabajar muy rápido, intensamente, y cuando hay muchas exigencias emocionales en el trabajo. Apoyo social y calidad de liderazgo forma el apoyo que los trabajadores reciben de compañeros de trabajo y son el grado en que los trabajadores perciben a sus superiores inmediatos para ser buenos líderes. Inseguridad pueden evocar los contratos precarios en el contexto de un mercado laboral inestable y transmitir una sensación de la inseguridad laboral. Estima sería el feedback que reciben los trabajadores de sus colegas y superiores inmediatos.

Doble presencia es una necesidad de responder a las exigencias del trabajo y las responsabilidades domésticas sincrónicamente. Es el balance sobre la vida y el trabajo. (Centro de Referencia de Organización del Trabajo y Salud, 2010). Muchos trabajadores deben combinar sus responsabilidades laborales con las tareas domésticas.

Las mujeres trabajadoras en particular, son responsables y hacen la mayor parte del trabajo doméstico y el cuidado de su familia. Además de sus obligaciones domésticas tienen un empleo. Por esta razón pueden ser más vulnerables a los riesgos psicosociales en comparación con los hombres (Mansilla, 2011). Estas desigualdades entre hombres y mujeres en cuanto a las condiciones de trabajo y la cantidad de trabajo realizado se manifiestan en desigualdades de salud entre hombres y mujeres. Esta "doble jornada" es en realidad una "doble presencia", porque las demandas tanto de puestos de trabajo como la productividad y la familia y el hogar, se toman diariamente sincrónicamente, ya que ambos requisitos coexisten simultáneamente. Investigación de Morenoa, Moncada, Llorensa, Carrasquerb (2010) ha demostrado una asociación entre doble presencia y las exigencias de alargamiento de jornada, los turnos rotativos y el horario irregular y la exposición a algunos riesgos psicosociales (las exigencias cuantitativas y emocionales altas). La doble presencia se debe considerar como una variable en la evaluación de riesgos psicosociales y las organizaciones deberían tomar medidas que tengan un impacto positivo sobre el mismo

El objetivo de este estudio fue identificar doble presencia en el personal de la Facultad de las Ciencias de Educación de la Universidad de Granada.

Método

Participantes

En el estudio participaron 87 personas, 34 hombres y 53 mujeres. La mayoría se encuentra en el grupo de edad 46-55 años, en el segundo grupo se encuentran las personas de 25-35 años y en tercer grupo personas de edad entre 36-45 años. La mayoría son las personas de la Facultad de Ciencias de la Educación (son 66 personas que forman el 76%). Al respecto a antigüedad los datos varían mucho, hay una diferencia 37 años entre los más y menos antigüedad presentan.

Instrumento

Istas21 (CoPsoQ). El cuestionario mide las 6 dimensiones psicosociales que se encuentran en el puesto de trabajo. Estos son: Exigencias psicológicas, Trabajo activo y posibilidades de desarrollo, Inseguridad, Apoyo social y calidad de liderazgo, Doble presencia y Estima. Dependiendo de la puntuación obtenida cada una de estas dimensiones puede situarse en uno de los tres intervalos: verde, amarillo o rojo. A saber, para el intervalo verde la puntuación se sitúa entre 0 y 7; para el intervalo amarillo es de 8 a 10; para el intervalo rojo se encuentra entre 11 y 24. Asimismo se inculyen las significaciones de cada de los tres: El intervalo *verde* es el nivel de exposición psicosocial más favorable para la salud; El intervalo *amarillo* es el nivel de exposición psicosocial intermedio; El intervalo *rojo* es el nivel de exposición psicosocial más desfavorable para la salud.

Procedimiento

Administramos el cuestionario Istas21 a (como mínimo) dos personas cada uno de los alumnos con el fin de investigar su situación laboral actual y posibles riesgos psicosociales que podría padecer. A continuación se formaron grupos de alumnos que se especializaron en un riesgo concreto y elaboraron un informe en formato de un artículo científico de los datos encontrados sobre el mismo.

Resultados

Para comenzar a analizar los resultados obtenidos al principio se mencionarán las preguntas relacionadas con la variable *Doble presencia*. Las preguntas son siguientes:

- Pregunta 31 – hace referencia a que parte del trabajo y domestico hace la persona
- Pregunta 32 – hace referencia a que si la persona falta algún día de casa, si las tareas domésticas que realiza se quedan sin hacer
- Pregunta 33 –cuando está en la empresa: ¿piensa en las tareas domésticas y familiares?
- Pregunta 34 – si hay momentos en los que necesitaría estar en la empresa y en casa a la vez

Los resultados de la presente investigación de la muestra examinada se encuentran en el intervalo rojo que resulta de la media

	Pregunta 31	Pregunta 32	Pregunta 33	Pregunta 34	Suma
media	3	2,022988506	1,471264368	1,597701149	8,091954023
desviación estándar	0,940064322	1,275685055	1,043686227	1,05057869	3,262301171

En este punto de análisis cabe mostrar la diferencia de la frecuencia de los tres intervalos: rojo, amarillo y verde.

- El intervalo verde es el nivel de exposición psicosocial más favorable para la salud.
- El intervalo amarillo es el nivel de exposición psicosocial intermedio.
- El intervalo rojo es el nivel de exposición psicosocial más desfavorable para la salud.

Como se puede observar en la siguiente tabla, la mayoría de las personas se sitúa en el intervalo rojo, es decir 59 de 87 personas que es casi 68%. A su vez, la menor cantidad de personas reciben el intervalo verde, solamente 8 personas que son 9,2%.

Grado de importancia	Frecuencia	Porcentaje	Por ciento de la importante	Por ciento de la acumulativa
Verde	8	9,2	9,2	9,2
amarillo	20	23,0	23,0	32,2
Rojo	59	67,8	67,8	100,0
Totales	87	100,0	100,0	

En el análisis siguiente se utilizó el chi-cuadrado que confirma que existe una relación importante entre género y el nivel de Doble Presencia obtenida.

	Valor	Df	Significancia asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	9,077*	2	,011
Credibilidad cociente	9,046	2	,011
Prueba de agrupación lineal	8,926	1	,003
Número de observaciones importantes	87		

*El 33,3% de las células (2) tiene un valor inferior a 5. Valor mínimo esperado es de 3.13.

Los resultados difieren debido a género. Es decir, las mujeres reciben las puntuaciones más altas que los hombres para cada una de las preguntas.

		Pregunta 31	Pregunta 32	Pregunta 33	Pregunta 34	Suma
MUJER	media	3,283018868	2,452830189	1,622641509	1,79245283	9,150943396
	desviación estándar	0,817532838	1,084258657	1,147345014	1,044371187	3,128013786
HOMBRE	media	2,558823529	1,352941176	1,235294118	1,294117647	6,441176471
	desviación estándar	0,959519339	1,276414318	0,818676816	1,000890869	2,776428668

También recogimos resultados cualitativos: Los participantes de estudio, que se sitúan dentro del intervalo Rojo proponen algunas soluciones para resolver su problema con Doble Presencia. El análisis de su expresión, podemos ver que algunos adoptan una actitud pasiva ("nadie no puede ayudarme" "tengo que esperar a que mis hijas crezcan") y otros activa ("proponer rotación de las tareas" "delegar tareas a su marido" "mejorar organización de mi tiempo").

También vemos una tendencia, que algunas personas quieren mejorar la situación únicamente por su cuenta cuando otros buscan apoyo por parte de otros miembros de la familia. Los primeros proponen por ejemplo:

- "evitar tener que llevar el trabajo a casa"
- "planificar mejor el día"
- "mejorar organización de su tiempo"
- "dividir su atención según la tarea que está realizando"
- "realizar las tareas del hogar según la importancia y prioridad que tenga no dándole tanta importancia a las tareas menores"

Estas personas no piden ayuda por parte de otras personas. No están acostumbradas de compartir las tareas del hogar y no quieren (o no pueden) cambiarlo.

La segunda parte de los encuestados admite que apoyo de otras personas pede mejorar su situación:

- "distribución de tareas domésticas con el resto de los miembros de la unidad familiar"
- "rotación de tareas en casa"
- "empleados domésticos para la ayuda en el hogar con las tareas"
- "de dividir las responsabilidades con su marido"
- "buscar a alguna persona de confianza que pudiera ayudarla con las tareas del hogar"

Las personas que pertenecen a cada uno de estos grupos perciben su problema en la manera diferente, por lo tanto, requieren una intervención diferente por parte de la psicóloga.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que el factor de la *Doble Presencia* es un problema para los empleados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Parece que las mujeres en este sentido están significativamente más afectadas que los hombres. Es posible que la edad también influye en cierta medida, aunque no se encontró una diferencia significativa entre los distintos grupos de edad.

En este trabajo vamos a sugerir algunas posibles soluciones. Dado que en el problema de la doble presencia se ven implicados varios factores, consideramos que las medidas de mejora deberían venir tanto de la parte de la organización, como del propio hogar de la persona afectada. En el ámbito laboral sería importante mantener los tiempos de la jornada laboral sin prolongarlos de una forma abusiva y ajustar el nivel de las exigencias a un nivel posible de conseguir para la persona sin sobrecargarla. En el ámbito de la vida personal de la persona sería deseable que las tareas domésticas se repartieran de una forma equilibrada entre todos los miembros de la familia y que la persona aprenda a organizar de una forma eficaz su tiempo de trabajo y de descanso.

En cuanto a la metodología hay algunos aspectos en el presente estudio que no se han controlado y que han podido influir en los resultados. En esta investigación participaron más mujeres que hombres. Cómo indican los resultados hay una interacción entre el sexo y la doble presencia, por lo tanto podemos esperar que el número más elevado de las mujeres que el de los hombres ha podido influir. La edad de los participantes no está distribuida de una forma uniforme, en el tercer grupo de edad hubo muy pocos participantes. La antigüedad en el puesto tampoco está distribuida de manera uniforme. La mayoría, en concreto el setenta y seis por cien de los participantes, son las personas de la Facultad de Ciencias de la Educación. En la interpretación de los resultados numéricos individuales no se tienen en cuenta las excepciones que pueden tener lugar en algunos casos. En los próximos estudios sería conveniente controlar las variables de una forma más rigurosa, contar con las excepciones en las interpretaciones de las puntuaciones y administrar el cuestionario en más facultades.

A modo de conclusión, esta corriente de investigación permite acercarse al profesorado a través de la simpatía (García-Ramírez, 2012), de esa manera se puede indagar sobre sus condiciones de trabajo y cómo estas influyen en la calidad de su vida laboral; también ayuda a identificar posibles riesgos psicosociales que afectan al

profesorado y a la búsqueda de soluciones para conseguir el bienestar tanto en el profesorado como en la organización.

Referencias

- Centro de Referencia de Organización del Trabajo y Salud (2010). Instituto Sindical de Ambiente, Trabajo y Salud. Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 1.5) para la evaluación y prevención de los riesgos psicosociales para empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras. Barcelona: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud.
- Castillo IY, Santana M, Valeta A, Alvis LR, Romero E.(2011). *Factores de riesgo psicosociales del trabajo en médicos de una Empresa Social del Estado en Cartagena de Indias, Colombia*. Rev. Fac. Nac. Salud Pública, 29(4): 363-371
- European Commission (2008). *Employment In Europe report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- European Risk Observatory Report (2012). *Management of psychosocial risks at work: An analysis of the findings of the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks*. European Agency for Safety and Health at work.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. Journal for Educators, Teachers and Trainers , Vol. 3, pp. 25-36. http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf.
- ISTAS. Instituto sindical de trabajo ambiente y salud. Doble presencia. <http://www.istas.net/web/index.asp?idpagina=1979>.
- Mansilla F (2011). *La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo y la planificación de la actividad preventiva*. Psicología online. http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/capitulo2_2.shtml.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. y Kristensen, T.S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8(1) 18-29.
- Morenoa N., Moncada S., Llorensa C., Carrasquerb P., (2010). Doble presencia, trabajo doméstico- familiar y asalariado: espacios sociales y tiempos. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Secretaria de Accion Sindical, Salud Laboral y Medio Ambiente (2006). *Definicion de los resgos psicosociales*. Manual de riesgos psicosociales en el mundo laboral, UGT Aragon.
- Wellnomics (2008). *Psychosocial risk factors: what are they and why are they important*. <http://www.workpace.com/assets/Uploads/White-Papers/Wellnomics-White-paper-Psychosocial-risk-factors-What-are-they-and-why-are-they-important.pdf>.

LAS FORMAS DE CONSTRUCCIÓN EN ÁFRICA: UN MICROPROYECTO PARA TRABAJAR GLOBALMENTE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Sánchez Robles, María José; Fernández-Oliveras, Alicia; Oliveras Contreras, María Luisa. Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014.

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014.

Resumen

Este trabajo surge del actual concepto de “Etnomatemáticas”, las matemáticas de las diferentes culturas, respondiendo por un lado a la cultura africana y, por otro, a la microcultura de un grupo de edad como es la de los niños de Educación Infantil. Tras un trabajo de investigación educativa, se diseñó un “microproyecto” (un proyecto educativo que permite acceder a una pequeña parte de la cultura), eligiendo como tema a las casas africanas. A partir de este signo cultural africano, se expone una propuesta didáctica de educación intercultural, en la que se trabaja dicho signo desde distintos puntos de vista científicos con el fin de conseguir un aprendizaje globalizado. El trabajo se plantea desde un enfoque social-constructivista, buscando también un aprendizaje significativo. La implementación de este microproyecto en un aula real proporcionó datos que permitieron su evaluación.

Palabras clave: Constructivismo social, matemáticas, educación intercultural, aprendizaje basado en proyectos, estrategia globalizadora, formación de profesores.

La casa es un tema muy cercano al niño/a, ya que va a ser el lugar donde pasará gran parte de su tiempo, en los primeros años de su vida y, en consecuencia, donde se desarrollará y socializará.

A poco de nacer, las personas somos destinadas a un hogar, refugio donde crecemos junto a una familia, el principal agente socializador, quien cubre nuestras necesidades día tras día (INJUVE, 2012) la edad de abandono de la vivienda familiar en España, ronda los treinta años, causa de la crisis económica y las condiciones socioculturales del país).

Así, se hace patente la importancia de trabajar desde edades tempranas “La casa”, un contenido presente en el área de “Conocimiento del entorno” (Real Decreto 2008, p. 123) y de fácil aplicación en Educación Infantil, aunque requiera de adaptaciones.

Hemos decidido ir más allá y tratar este tema a través de un microproyecto sobre “Las casas africanas” idea surgida tras llegar las prácticas y ver que en el centro había varios niños de África (Senegal, Etiopía...).

De este modo surge la combinación perfecta para realizar este trabajo, “la casa” como elemento esencial en la vida del ser humano y, por consiguiente cercano al mismo, y “africana” por la proximidad durante las prácticas a este continente que forma parte de algunas de las culturas presentes en el aula, a partir de las cuales se pueden trabajar las Etnomatemáticas. Los niños de estas culturas y sus familias nos facilitan la más

rica de las informaciones sobre sus países de origen.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La línea de investigación en la que se enmarca este trabajo, parte del innovador concepto de “Etnomatemáticas”. D’Ambrosio (2007, citado en Giménez, Diez-Palomar & Civil, 2007) lo explica así:

Para componer la palabra “etno-matema-tica” utilicé las raíces “tica”, “matema” y “etno” para referirme a que hay varias maneras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de tratar y de convivir con (matema) distintos contextos naturales y socioeconómicos de la realidad (etnos) (p. 97).

Oliveras (1996), define este concepto como:

Conjunto de todas las Matemáticas existentes, en tanto que consideramos a esta ciencia como un conjunto de prácticas específicas, realizadas por diversos tipos de personas y comunidades para el desempeño de cometidos diferentes que satisfacen sus intereses propios como grupo. Es decir, prácticas prototípicas que constituyen parte importante y representativa de culturas y microculturas diferentes (p. 115).

Por otro lado, Bishop (2000) afirma que “la Etnomatemática se refiere tanto al estudio de las relaciones entre las matemáticas y la cultura, como a las prácticas matemáticas concretas que se llevan a cabo dentro de las comunidades donde se halla ubicada la escuela” (p. 40). Finalmente, D’Ambrosio (2002) añade que la Etnomatemática es “la matemática practicada por grupos culturales, tales como comunidades urbanas y rurales, grupos de trabajadores, clases profesionales, niños de cierta fase etaria, sociedades indígenas y tantos otros grupos que se identifican por objetivos y tradiciones comunes a los grupos” (p. XI).

España es un país referente para los inmigrantes, por las buenas condiciones de vida de estos años atrás. Este fenómeno se ve reflejado en las aulas, donde gran parte de los alumnos son hijos de inmigrantes, o al menos uno de sus progenitores es extranjero. Dos ideas nos sugieren esto, la integración de dicho alumnado, y el aprovechamiento de las diferentes culturas para trabajar desde cada una de ellas (Vilella, 2007).

Sobre la integración hay mucho escrito, por ser un reto educativo de los últimos años. Pero se trata simplemente de integrar a las personas inmigrantes, sino de replantearse la escuela como espacio para la convivencia, teniendo en cuenta la diversidad. La escuela, junto a la familia, es un agente decisivo en la educación, y ésta, un pilar básico sobre el que se sustenta la convivencia (Observatorio de la Infancia en Andalucía [OIA], 2007). Es necesario, que desde la escuela se lleve a cabo una educación intercultural para TODAS las personas, no sólo para los inmigrantes, y que el fin sea convivir en armonía. Con ello obtendremos amplios beneficios, pues “El encuentro entre personas de culturas distintas es una oportunidad única para el enriquecimiento mutuo” (OIA, 2007).

En definitiva, una vez integradas las diferentes culturas en el aula, investiguemos sobre ellas y saquémosles todo el jugo posible, para trabajarlas según nuestras competencias. Pero, ¿cómo conseguirlo? Hay muchas formas de hacer las cosas, unos caminos llevan más lejos que otros, pero en todos aprendemos. En el proceso enseñanza-aprendizaje no iba a ser menos, existen diversas metodologías y en la variedad está el gusto.

Kilpatrick (1919, citado por Godotti, 2008), estableció como características de un buen proyecto didáctico: “un plan de trabajo de preferencia manual, una actividad motivada por medio de intervención lógica, un trabajo manual teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de enseñanza y un ambiente natural” (p. 150). Hernández y Ventura (1992) indican que la función de dicho Proyecto, “es posibilitar al alumnado el desarrollo de estrategias globalizadoras de organización de los conocimientos escolares mediante el tratamiento de la información” (p. 4). Podemos entender el Método por Proyectos, como una metodología en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico. Además, se parte del interés del niño/a, quien junto a sus compañeros/as, adquiere mayores responsabilidades para resolver una serie de situaciones problemáticas, logrando nuevos conocimientos.

Una variante del Método por Proyectos, son los “microproyectos”, Oliveras (2005, p. 36) lo define como “Proyecto educativo, que permite acceder a una pequeña parte de la cultura con sentido en sí misma, que al ser estudiada desde distintos puntos de vista científicos provoque aprendizajes con significado global dentro del mundo infantil”. Y añade las siguientes características:

- Metodología activa fundamentada en una perspectiva socio- constructivista.
- Objetivos que en la puesta en práctica creen significados contextualizados.
- Recursos seleccionados o creados en estrecha relación con los objetivos.
- Las actividades serán partes de un proceso mediante el cual se reconstruye la realidad, secuenciándolas de modo análogo a como se producen realmente.

El microproyecto parte de un signo que es algo más que un concepto: es un objeto o artefacto. Dicho signo forma parte de una cultura en la que adquiere gran relevancia, y además, tiene potencial de conocimientos, permitiendo que se trabaje desde las distintas áreas y a través de los diferentes lenguajes (matemático, plástico, musical...). Así, el microproyecto se convierte en una metodología óptima para trabajar en Educación Infantil.

INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

La planificación de todo microproyecto, comienza con la investigación a fondo del tema a estudiar (Chávez, 2003). Previo a esto, hacemos una analogía entre la construcción de una casa y el desarrollo del pensamiento del niño/a, destacando que ambas requieren de unas bases sólidas, sobre las que ir desarrollando las siguientes fases del proceso, para culminar con un techo sólido que aúne todos nuestros logros.

Estilos arquitectónicos

La construcción de una casa, es un proceso muy importante en la vida del ser humano, pues implica la separación del nido familiar, para constituir uno nuevo. La casa es algo simbólico para la familia e imprescindible para su sentimiento de identidad (Brasey, 2013). En África, toda la familia se implica en la construcción de la vivienda, lo que requiere el esfuerzo de todos sus componentes, aunque en las tribus nómadas, el manejo y administración de la misma, recae sobre la mujer, ella la construye, es su dueña y su responsable, mientras los hombres desvían sus intereses hacia el pastoreo (Vélez, 2005).

La diversidad de pueblos que hay en África, impide hablar de un solo tipo de casa tradicional, más bien hay una amplia variedad de estilos arquitectónicos. A lo largo de su historia, diferentes grupos han ido ocupando el territorio africano, dejando su huella arquitectónica, lo que se refleja en la variedad de edificaciones (mezquitas, iglesias,

pirámides, grandes ciudades, pequeños asentamientos nómadas) (Junta de Castilla y León). Bernard Rudofsky (1964), en su obra “Architecture Without Architects: A Short Introduction to Non-pedigreed Architecture”, bautizó a la arquitectura espontánea como “arquitectura sin arquitectos”. Ésta, es la que predomina en el continente africano y la que nosotros trabajaremos.

En el continente africano, se aprecian diferentes formas de construcción, en función del tipo de actividad (nómadas, seminómadas, sedentarios), materia prima disponible, clima, seguridad requerida y cualquier otra exigencia del entorno (Ortega, s. f.). Así, en las sabanas húmedas, construyen las paredes (circulares) con una estructura de palos y hojas cubiertas de barro, y el techo cónico con paja; en el bosque tropical se utilizan las fibras vegetales trenzadas, que obtienen de sus árboles; los nómadas utilizan materiales fácilmente desmontables y ligeros, como esteras y pieles, para su fácil transporte; y los Masáis de Kenia aprovechan el estiércol de sus preciadas vacas.

Pero existen características comunes que nos permiten hacer generalizaciones, como el frecuente empleo de “escalamiento fractal: pequeñas partes de la estructura tienden a parecer similares a las partes mayores como, por ejemplo, una aldea circular hecha de casas circulares” (Eglash Ron, 1999). Algunos tipos de estructuras son: en forma de colmena, cono en cilindro, cono en los polos, hastial techado, cono piramidal, rectángulo con techo redondeado y pendiente en los extremos, cuadrado, cúpula o techo plano en arcilla, cuadrangular en torno a un patio abierto, o cono en el suelo (Richard, 1976, p.71). La mayoría de estas estructuras, están formadas por un conjunto de edificios rodeados por una cerca; unos edificios están encerrados o conectados por murallas, otros entre dos vallas concéntricas (la de dentro para el ganado), otros alrededor de patios, etc. La disposición en círculos es la más común, y responde a una práctica defensiva (Junta de Castilla y León).

Materiales

Como antes mencionamos, la materia prima varía de unas zonas a otras del continente africano, así como la climatología, dos factores que influyen en el tipo de arquitectura propia de cada región.

Es común usar materiales naturales sin ningún tipo de derivado, aunque no siempre ocurra así. Por ejemplo, el cacao se utiliza en aquellas zonas donde abunda, como protector de las viviendas, impermeabilizándolas (como pasta) o ahuyentando a los insectos (como líquido residual) (Vélez, 2005). Destacamos el barro (en ocasiones con agregados menores), pues como indica Vélez, su plasticidad, sensibilidad ecológica, y bajo coste económico, lo elevan en el ranking de materiales preferentes en África. Pero además, es un material muy duradero. Añade este autor, que las tribus que creen que los espíritus de los familiares pueblan sus casas, se niegan a demolerlas, y llegan a perdurar hasta más de trescientos años.

En la arquitectura africana, también está muy presente el adobe, una “masa de barro mezclado a veces con paja, moldeada en forma de ladrillo y secada al aire, que se emplea en la construcción de paredes o muros” (Real Academia Española, 2009). La mezcla con paja, le aporta mayor fuerza al barro; aún así, se utilizan materiales más sólidos en la base y como revestimiento para evitar la humedad. (Vélez, 2005).

Tipos de casas:

Tiendas nómadas: Las tiendas nómadas, se construyen a partir de una estructura curva de cañas entramadas (Figura 1, izquierda) sobre la que se ponen pieles de

cabra o esterillas de palma, solapadas (Figura 1, derecha). Los nómadas emplean materiales fáciles de desmontar, ligeros y, por consiguiente, de fácil traslado en sus viajes.

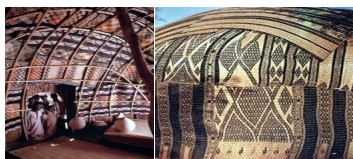


Figura 1: Tiendas nómadas africanas construidas con esterillas de palma. Fuente: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.057/496>

Una admirable artesanía es la de los pueblos pastores semi-nómadas de Suráfrica; estos confeccionan sus casas con esterillas de junco, que disponen sobre la estructura de cañas entramadas, que la sostiene (Figura 2, izquierda); También son utilizados los juncos en Senegal (Figura 2, derecha) que, como dice el arquitecto Vélez, dejan ver una “obra ordenada, elegante, pura, limpia, de amorosa artesanía, aprovechando al máximo la materia prima disponible. Y, lo que resulta más difícil de apreciar a primera vista: la fuerza expresiva de esta arquitectura anónima que surge de un esfuerzo colectivo espontáneo y armonioso”.



Figura 2: Tiendas nómadas africanas construidas empleando juncos. Fuente: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.057/496>

Arquitectura de arcilla Decorada: Este tipo de casas son una muestra de la cultura de los Gurunsi. Se asemejan a grandes vasijas semienterradas en la arena, decoradas con tintes naturales tanto en su interior como en su exterior (Figura 3, izquierda). Este es uno de los casos en que las mujeres son las responsables absolutas de la elaboración de la vivienda. La protección climática que efectúan, viene de la mano del robustecimiento de los frisos.

Arquitectura de barro: Según Vélez, el origen de la arquitectura del barro puede situarse Mali y presenta una gran variedad de formas (Figura 3, derecha). En Djenné, destaca la Gran Mezquita, la construcción en barro más grande del mundo. En Timbuctú trabajan con una mezcla de mortero de barro y yeso, al que añaden piedra picada, consiguiendo un material compacto y resistente. Esta característica diferencia la arquitectura de esta ciudad. En cuanto a decoración de techos y fachadas, recuerda a la práctica de las ciudades bereberes de piedra.



Figura 3: Ejemplos de arquitectura de arcilla decorada (izquierda) y barro (derecha). Fuente: <http://apuntesdearquitecturadigital.blogspot.com.es/2010/09/barrio-viento-y-sol-raices-de-una.html>

Viviendas Dogon: Son viviendas y graneros de barro construidas sobre la roca (Figura

4). La “Tierra Dogon” era un lugar estratégico defensivo. Construyeron allí sus casas, porque era una zona escarpada, a la que era difícil acceder, y así se protegían de sus enemigos.



Figura 4: Ejemplo de viviendas Dogon en Mali. Fuente: <http://www.nedobandam.com/el-pais-dogon-la-autenticidad-en-el-corazon-de-africa.html>

Arquitectura capsular. Este tipo de arquitectura, típico de Camerún, se caracteriza por paredes de barro muy delgadas (de unos tres centímetros) y surcos que resaltan (Figura 5, izquierda). La idea de estos surcos, es evitar el desgaste que la lluvia produce, al canalizar el agua en distintas direcciones. Además, permiten el ascenso a la cúpula, necesario para el mantenimiento antes del periodo de lluvia. Para diferenciar las casas de las diferentes familias, se hacen distintos patrones en esos surcos. Las casas con techos tejidos de palma, son otro tipo de arquitectura capsular (Figura 5, derecha).



Figura 5: Ejemplos de arquitectura capsular de Camerún. Fuente: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.057/496>

Casas ‘a impluvium’ de Casamance: Son casas circulares con un patio interior, que tiene un depósito de agua central. El tejado tiene forma de embudo y cuando llueve, vierte el agua de lluvia en el depósito. Alrededor del patio están las habitaciones, con pequeñas ventanas. Sólo hay una puerta, que cerraban herméticamente para defenderse de sus enemigos (Martínez & Strubell, 2013).

Casas de barro: Están hechas de barro y heces de vaca o paja, materiales abundantes en las zonas en que se construyen, y no tienen ningún coste económico. Además, el barro mantiene el interior fresco (Figura 6, izquierda).

Casas de paja: Es una arquitectura similar a la de los nómadas; tiene una estructura de cañas entrelazadas, y sobre ellas, paja o cualquier otro tipo de vegetación, seca (Figura 6, derecha). La paja es un material impermeable muy resistente, que además de dejar pasar el aire, impide la entrada del agua. Otro tipo de casa de paja es la típica de Kenia. Es una casa circular con techo de paja, que se sujeta por capas a la estructura, que es de madera.



Figura 6: Ejemplos de casas de barro y paja. Fuente: <http://nanito.wikispaces.com/Casas.De.Africa>

Decoración:

La arquitectura africana, es fuente de inspiración para los arquitectos, por su expresión creativa y auténtica. Diseñadores como Gaudí, Corbusier, Barragán, y Gehry, entre muchos otros, han expresado en sus obras la importancia e influencia que ésta ha tenido en la evolución de la arquitectura.

Las casas de Tiébélé (Figura 7) son un ejemplo representativo de decoración africana. Los hombres construyen la casa con adobe y las mujeres decoran su exterior. Primero dan una capa de barro con estiércol de vaca, al que añaden agua para poder extenderlo bien con la mano. Antes de que se seque, marcan las líneas de los patrones a seguir, y preparan el pigmento con arena roja, excremento de vaca más oscuro, o polvo de roca. Dejan secar la base inicial y la repasan con canto rodado para que quede pulido. Una vez seco, dibujan con el pigmento (ayudándose de las manos o pinceles de pluma de gallina) los motivos geométricos u otros como calabazas, alas de halcón, murciélagos, boas, tortugas, cruces, la pipa y el lagarto. Al secarse, pulen la superficie con ramas para garantizar su calidad. Los motivos, dependen del estatus social de la familia. Las casas rectangulares, son para los recién casados, las redondas para los jóvenes y las de forma de ocho para abuelos y nietos (Alexa, 2012).



Figura 7: Ejemplos de casas Tiébélé. Fuente: <http://www.futuropasado.com/?p=2881>

Nueva arquitectura

Una nueva arquitectura ha surgido en África, en estos últimos años. Dos problemas fueron los desencadenantes: la escasez de viviendas y la gran cantidad de botellas de plástico que se encuentran por las calles. La Asociación de Desarrollo de Energías Renovables (DARE), comenzó en junio de 2011 un proyecto basado en la construcción de casas, utilizando botellas de plástico en su estructura. Las botellas se llenan de arena, se unen entre sí por el cuello con una red en cadena, se colocan estratégicamente y se compactan con barro y cemento. Los fondos de las botellas son de colores, aportando un toque de diseño (Figura 8). Estas casas son muy resistentes y mantienen una adecuada temperatura interior. Es un método sencillo, accesible y barato, que además de limpiar las ciudades, hace un aporte a la escasez de vivienda (Sanz, 2012; Franco 2011).



Figura 8: Ejemplos de casas fabricadas con botellas de plástico recicladas. Fuente: <http://ecologismos.com/casas-con-botellas-de-plastico-en-africa/casas-con-botellas-de-plastico-en-africa3/>

MICROPROYECTO

Para llevar a cabo el microproyecto debemos aclarar el concepto de “casa”, comprender la importancia del hogar, conocer los tipos de casas existentes, y

sumergirnos en el proceso de construcción de las mismas. Con ello desarrollamos las capacidades del niño en el ámbito emocional, cultural, motriz, cognitivo... siguiendo la secuencia lógica de aprendizaje de: acción, reflexión y representación.

Este microproyecto va dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil, por requerir conceptos previos y habilidades manipulativas, no adquiridos en etapas anteriores. Así mismo, elijimos los cursos de 4 y 5 años, porque a la hora de crear las actividades, es necesario que se haya adquirido un mínimo de lectoescritura, mayores habilidades manuales y desarrollo madurativo. Su aplicación es posible en cualquier contexto, (urbano-rural), pues todos los niños escolarizados tienen una residencia o contacto con algún tipo de casa. Trabajar la multiculturalidad, con los tipos de casas, nos permite llevar el proyecto a cualquier escuela del mundo, realizando pequeñas adaptaciones en las actividades.

La metodología del microproyecto es global, por desarrollar habilidades y conocimientos de las áreas del currículum de infantil, sin segregación alguna, así como activa y participativa, pues el niño/a es el protagonista. Además el microproyecto se basa en el juego, siendo su metodología lúdica, ya que se divierten aprendiendo. Por último, es diversificadora, ya que atendemos a las necesidades individuales de cada alumno/a, empleando diversos formatos en las actividades (audio, imagen, material manipulativo) y adecuando su complejidad, a las características del niño.

El maestro/a será orientador/a y guía, presentando los temas e induciendo a los niños/as a la reflexión y el diálogo, mostrándose comprensiva y flexible, en la temporalización y desarrollo de las actividades. Los motivará en todo momento, para lograr su interés y conseguir un aprendizaje adecuado y efectivo. El niño/a, estará implicado de forma individual y colectiva, en su proceso de aprendizaje, explorando, investigando y manipulando materiales, con una actitud positiva hacia la actividad. Su opinión y sentimientos se tendrán en cuenta en cada momento.

Nuestro microproyecto se divide en ocho sesiones, para desarrollar en 15 días variables, en función del ritmo de la clase. Las actividades se plantean de modo progresivo, teniendo en cuenta la actitud del alumnado y siendo flexibles al desarrollarlas, pues el fin es aprender y no trabajar a contrarreloj.

IMPLEMENTACIÓN

Objetivos

El objetivo general del microproyecto es:

- Tomar conciencia del uso e importancia de la casa, conociendo sus procesos de construcción y los diferentes tipos existentes, en el contexto africano.

Los objetivos específicos de las actividades, presentados en el orden en que éstas se realizan, son:

- Reconocer las letras que forman las palabras.
- Clasificar mediante criterios dados.
- Reconocer posibles errores y argumentarlos.
- Cumplir las características de la fase del dibujo propia de su edad.
- Comprender lecturas y expresar con claridad las ideas.
- Atender en situaciones de escucha pasiva.

- Formular hipótesis y comprobarlas.
- Medir cantidades.
- Desarrollar el pensamiento lógico.
- Demostrar actitudes de respeto a las diferencias culturales.
- Conocer diferentes formas geométricas y reconocerlas en elementos del entorno.
- Hacer construcciones tridimensionales, a partir de un dibujo en el plano.
- Discriminar atributos.
- Manejar los conceptos alto-bajo, grande-pequeño, ancho-estrecho, arriba-abajo, dentro-fuera, duro-blando.
- Corresponder una cantidad con su número.
- Conocer las mayúsculas y minúsculas y escribirlas con claridad.
- Hacer seriaciones con figuras geométricas.
- Desarrollar la ordenación de las fases de una secuencia.
- Representar la realidad mediante un dibujo.
- Construir un elemento a partir de unos materiales, siguiendo las fases de un proceso.

Contenidos

Los contenidos que se trabajan, son:

- La clasificación, seriación y ordenación.
- La casa: concepto, importancia, materiales, construcción, tipos.
- Las figuras geométricas.
- Las letras: mayúsculas y minúsculas.
- Medida de cantidades.
- El método científico.
- El arquitecto.

Actividades

Comenzamos con una asamblea, donde recogemos los conocimientos previos del alumno sobre el concepto de “casa”, su construcción, y los tipos existentes. Mediante una lluvia de ideas, permitimos al niño expresar cuanto quiera sobre el tema planteado. Posteriormente realizamos unas preguntas para guiarles en el debate, tales como: ¿qué es una casa?, ¿qué tipos hay?, ¿cómo se construyen?, ¿son todas iguales?, ¿cómo es vuestra casa?, ¿son importantes?, ¿por qué?, ¿para qué sirven?

1ª Sesión:

Objetivo: comprender el concepto de casa diferenciándola de otros elementos. Colocamos en la pared un franelógrafo dividido en dos partes, una bajo el rótulo “Casa” y otra de “No casa”.

El maestro/a reparte una letra a cada niño/a (bocabajo), las que forman esos rótulos, y otras de relleno, (tantas como alumnos). Entre todos, dicen las letras que componen estas palabras, y la maestra las escribe en la pizarra. Después, se inicia un minijuego en que con rapidez, los niños levantan sus letras, identifican si están en las palabras de la pizarra, y en ese caso, salen a ella con su letra en alto, colocándose ordenados para formar las palabras. El maestro/a y el resto de niños corrigen cualquier fallo en el orden de las letras. Luego, cada niño coloca su letra en el encabezado del franelógrafo, y regresa a su sitio. Mientras, el maestro/a reparte a los niños/as que no han salido, una serie de imágenes. A la señal del docente, los niños/as levantan sus

imágenes y con rapidez, las clasifican en “casas”, o “no casas”. El resto de compañeros, corrigen posibles fallos, siempre argumentando el por qué. La maestra media y les incita a la reflexión mediante preguntas como: ¿por qué no es una casa o por qué sí?, ¿puede vivir la gente dentro o no?, asegurando que comprenden el concepto. Finalmente, cada niño elige la imagen de “casa” y “no casa” que más le gusta y la dibuja en cartulina escribiendo el rótulo correcto.

2ª Sesión:

Objetivo: comprender la importancia de tener una casa.

Comenzamos la actividad contando una historia para que el alumnado tome conciencia de la importancia de la casa. Algunos de los padres pueden narrar el cuento o representarlo con un teatro, con marionetas, etc. Contado el cuento, hacemos preguntas de comprensión de la lectura, que responden oralmente los niños/as, para verificar que lo han entendido. Posteriormente se abre una sesión de diálogo con la pregunta ¿Qué os parece la historia?, donde los niños/as exponen sus ideas; y continuamos preguntando “¿por qué es importante una casa?”, haciéndoles reflexionar sobre el tema. Seguidamente hacemos un experimento siguiendo una metodología inspirada en el Método Científico, que culmina con la decoración del producto final.

3ª Sesión:

Objetivo: tomar conciencia de las formas geométricas en el entorno, no percibiéndolas como algo aislado.

Iniciamos mostrando a los niños/as imágenes, de las diferentes casas de África (recogidas en el apartado de investigación antropológica), las comentamos juntos y preguntamos ¿Qué forma tienen?, ¿Como un cuadrado, como un triángulo?, y lo discutimos. A continuación repartimos a cada niño/a plantillas (Figura 9) sobre las que deben colocar los bloques lógicos, y ver las figuras geométricas que las componen. Seguidamente, proyectamos imágenes de paisajes y objetos cotidianos, para identificar las figuras geométricas presentes en ellos. Después, damos una ficha con las diferentes formas geométricas, dentro de las cuales dibujarán cosas del entorno, con la forma de las mismas, y escribirán sus nombres. Por último, proporcionamos al alumnado material estructurado de pinchos que se enganchan entre sí, bloques de construcción, Legos y tela, para que construyan las casas.

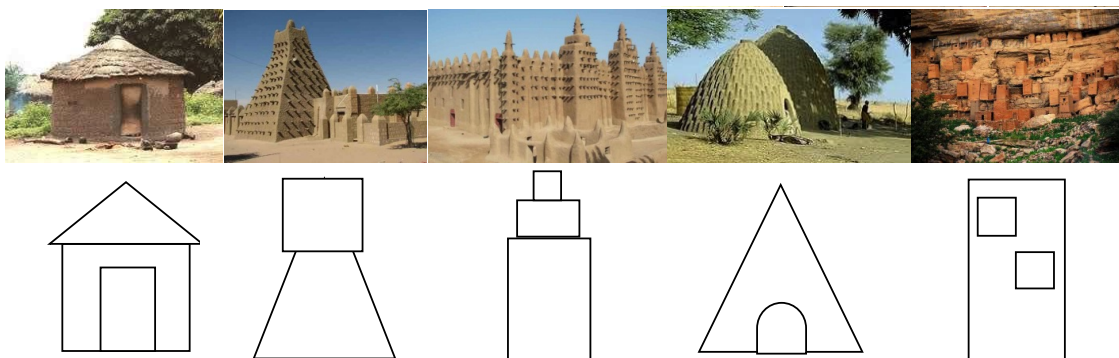


Figura 9: Imágenes de diferentes casas africanas y plantillas para su construcción con bloques lógicos.

4ª Sesión:

Objetivo: conocer el concepto de arquitecto e identificar el primer paso para llevar a cabo la construcción de una casa.

Comenzamos con una asamblea preguntando ¿cómo son nuestras casas?”, para iniciar un debate sobre sus características. Seguidamente cuestionamos ¿cualquiera puede hacer una casa?, ¿quién las hace, una persona o varias?, ¿cómo se ponen de acuerdo? Mediante el diálogo conoceremos, que antes de hacer una casa hay que saber cuál va a ser su forma, sobre qué terreno se construirá, su tamaño, sus materiales, etc. induciendo con ello a la figura del “arquitecto”. Nos convertimos en arquitectos por un día. Dividimos la clase en pequeños grupos, donde unos serán arquitectos, y otros obreros. Los arquitectos dibujan en un papel, una casa, e indican el lugar de la clase donde construirla. Los obreros, mirando el dibujo, construyen la casa con cajas de cartón de diferentes tamaños, telas, rotuladores, etc., identificando bien las formas, y componentes de la misma (ventanas, puertas), comparando y reflexionando. Finalizamos con una asamblea, donde hablamos de la situación del arquitecto en África, transmitiendo la información recogida sobre los condicionantes de la arquitectura africana (clima, materiales que abundan, actividad). Un dibujo de lo aprendido en el día concluirá la sesión.

5ª Sesión:

Objetivo: comprender la importancia de los materiales en la construcción de una casa.

Vemos la película de “Los tres cerditos” en la cual aparecen casas construidas con diferentes materiales. Tras verla, centramos el diálogo en dichos materiales, reflexionando sobre la resistencia y propiedades de los mismos, y apreciando la importancia de su elección. A continuación, mostraremos las casas de África utilizadas en otras actividades, y entre todos veremos los materiales con los que están hechas. Seguidamente, damos a cada niño/a dos fichas, una con diferentes imágenes de estas casas, (para recortar), y la otra con los rótulos “1 PIEDRA, 5 BARRO, 2 PALOS, 1 TELA, 2 HIERBA SECA”. Cada rótulo, han de escribirlo de nuevo, pero en minúsculas, y recortar y pegar al lado de cada uno de ellos, tantas imágenes de casas como número nos indican, (respondiendo al material que nos dice). Por ejemplo, bajo “5 BARRO”, escriben “5 barro”, y a su lado se pegan cinco casas que se hagan con barro. Finalmente representamos el cuento de los tres cerditos. Podemos comenzar representando la versión original, y después versionarla para hacerla más divertida.

6ª Sesión:

Objetivo: hacer seriaciones con figuras geométricas.

Comenzamos con el visionado de “Mujeres Tiébélé poblado pintado con figuras geométricas y patrones geométricos”. Seguidamente, comentamos en grupo el video, haciendo una ronda de preguntas y exposición de ideas. Destacamos las figuras geométricas, la seriación, y la mezcla de pigmentos. Procedemos a decorar nuestra casa Tiébélé. Tomamos una caja de zapatos, que pintamos en tonos rojizos con pintura y rodillo. A continuación hacemos las seriaciones con figuras geométricas, bien pegando gomets, bien dibujando las formas a lápiz, y pintándolas con rotulador o pintura. Cada niño elegirá sus figuras, pero siempre, haciendo una seriación. Finalmente, se decora con líneas, objetos o animales, como los de la tribu Tiébélé, y se le ponen las puertas y ventanas, haciéndolas en un folio y pegándolas después en la caja. Podemos ampliar la actividad, incluyendo una tarea en el que los niños/as

hagan mezclas de colores con lápices, ceras, rotuladores y pintura y, a modo de experimento científico, planteen hipótesis y las comprueben. Sus conclusiones pueden representarse tal como: rojo + amarillo = naranja, coloreando círculos adecuadamente además de escribir los colores.

7ª Sesión:

Objetivo: ordenar las fases de una secuencia.

Vemos el video “Construcción de casa de barro en Comunidad-África” y lo comentamos, haciendo preguntas, y aportando ideas relacionadas con el mismo. Visto el video, cada niño/a dice una acción de las que en él aparecen y el/la docente las anota. Recogidas todas las acciones importantes se reparten entre los niños/as, quienes deben dibujarlas en un folio. Una vez acabados los dibujos, ordenamos nuestra historia. Con el maestro/a como guía, hacemos una fila de niños/as (cada uno con su dibujo visible) en la que se aprecia la secuencia correcta. “¿Qué hacen primero?- Van las mujeres a por agua- ¿Quién lo ha dibujado?” (y así sucesivamente). Ante opiniones contrarias se dialogará hasta llegar a un acuerdo. Finalmente, volvemos a ver el video, comprobamos si hemos ordenado bien nuestra historia, y ante algún fallo, detenemos el video, y los niños se autocorregirán. Acabado el ejercicio, encuadernamos los dibujos, para crear un nuevo libro para la biblioteca.

Nota: el/la docente irá traduciendo el video y ayudará a sacar las acciones, para que no quede ninguna importante sin decir.

8ª Sesión:

Ya sabemos cómo se hace una casa, ahora construyamos una a nuestra medida. Mostramos a los niños/as botellas de plástico de dos litros, fijo ancho, una sombrilla de playa, papeles de diferentes colores y texturas (celofán, charol), pinceles y pintura, y lanzamos al vuelo la pregunta “¿cómo podemos construir una casa con todo este material?”. Los niños/as hacen sus cábalas, y tras dialogar, les mostramos las imágenes de las casas africanas hechas con botellas de plástico, explicándole su historia. En una cartulina, dibujamos las fases del proceso, para que los niños visualicen el trabajo a realizar (pasada una fase, se tacha aquí).

Las fases serían:

1. Construcción de la estructura: el trabajo recae más sobre el adulto, quien debe unir las botellas para hacer la estructura (contamos con los padres), pero los niños no están parados, alargan las botellas a los adultos, quienes las colocan formando un círculo, y fijándolas con fixo. Las dimensiones serán acorde con la altura de los niños, además tendrá una puerta y alguna ventana. (Variará dependiendo de la habilidad y creatividad de los adultos).

2. Decoración: la mitad de la clase pintará con diferentes colores (pintura y pincel), los salientes del culo de las botellas, pero sólo, de la mitad inferior de la casa. En el interior verán los colorines de los tapones, y por fuera, los culos multicolores. La otra mitad de la clase hará la parte superior, dibujando en papel continuo la decoración propia de la tribu Tiébélé (seriaciones y adornos), con pintura y pincel. A mitad de trabajo, cambiarán se cambiarán las tareas.

3. Hacemos el tejado: repartimos papeles de diferentes tipos a los niños, para que las recorten haciendo tiras. Seguidamente, se colocarán con cola sobre la sombrilla de

playa abierta (elegida por su forma cónica, pero caben otras opciones), y simular así la paja de los tejados africanos.

4. Últimos detalles: una vez seco, colocamos el papel continuo Tiébélé en la mitad superior de la casa, y el tejado sobre la estructura, finalizando nuestra casa Africana. La colocamos en el mejor sitio de la clase, y disfrutamos de ella, jugando, y respetándola.

Nota: requiere ayuda de adultos. Las canciones que las mujeres africanas cantan en el video, se pondrá de fondo mientras trabajamos.

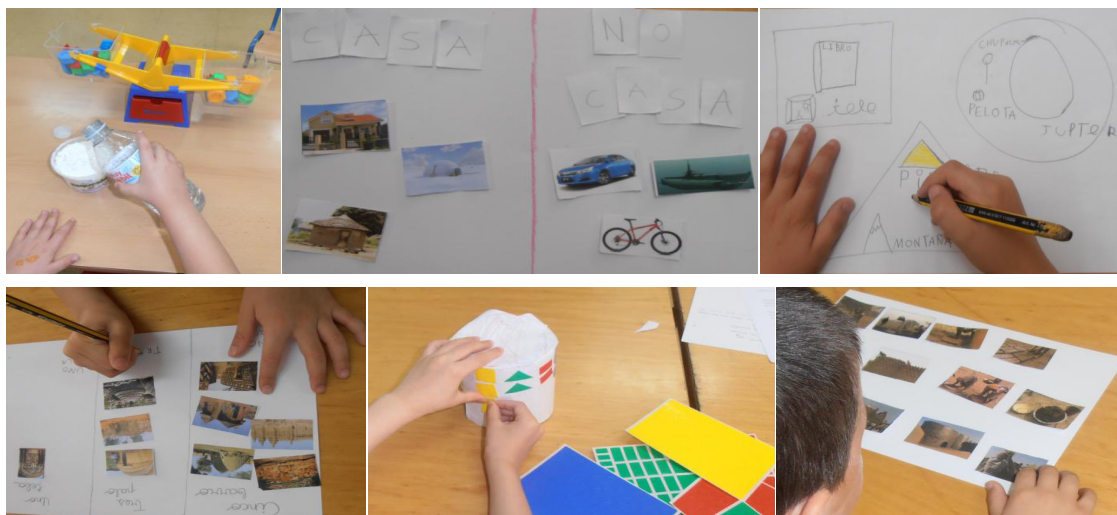


Figura 10: Imágenes de la implementación de las actividades propuestas en el microproyecto. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª y 7ª sesiones.

Evaluación

Este microproyecto se evalúa mediante la observación, directa y continua del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, teniendo en cuenta el nivel de logro de los objetivos en cada actividad.

Tras la implementación podemos decir que este microproyecto es efectivo para el trabajarlo en el aula de Educación Infantil, pues responde a las exigencias marcadas por ley en cuanto a contenidos, metodología, y adaptación. Así mismo, el tema de dicho microproyecto proporciona multitud de ideas para la elaboración de actividades.

CONCLUSIONES

- Todas las culturas piensan matemáticamente, y en ese sentido las matemáticas son universales, pero cada cultura tiene sus peculiaridades, y debemos atender a su diversidad.
- La identificación de las matemáticas con aspectos de la vida o cosas cotidianas, hace que se pierda el tabú sobre ellas y en la Educación Infantil debe darse su inicio.
- Cómo metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje destaca, por sus condiciones, el microproyecto. Globaliza, no es excesivamente extenso, y no parte de un contenido, sino de un signo cultural, que al estudiarlo permite al niño desarrollar todas las áreas del currículum, incluyendo las matemáticas.

- Los conocimientos significativos obtenidos, tras su aplicación en el aula, demuestran la efectividad del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexa (2012). *Casas de adobe decoradas*. El Baúl Manualidades. Montevideo, Uruguay. Octubre 27.
- Rudofsky B. (1964). *Architecture without Architects: a Short Introduction to Non-pedigreed Architecture*.
- Bishop, A. (2000). *Matemáticas y educación: retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Barcelona: Graó.
- Brasey, D. (2013). *La importancia del hogar para los niños*. Pnl.net.com
- Chávez, A. (2003). *El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de Ed. Primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación en el campo de la intervención pedagógica aprendizaje escolar. Universidad Pedagógica Nacional.
- D'Ambrosio, U. (2002). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Giménez, J. Díez-Palomar J. y Civil M. (Eds.), (2007), *Educación Matemática y Exclusión* (Pág 97). Barcelona, España: Graó.
- Eglash, R. (1999). *African Fractals: Modern computing and indigenous design*. Rutgers.
- Franco, J.T. (2011). La primera casa de botellas d África. Plataforma Arquitectura.
- Godotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. En Piquín, R. (2005). *Proyectos documentales integrados: una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas*. Travesía.
- INJUVE (2012). *Jóvenes y emancipación en España*. Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. Octubre 29.
- Junta de Castilla y León. *Las viviendas tradicionales africanas*. Artehistoria.jcyl.es
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Real Decreto, 2008.
- Martínez, I., Strubell, P. (2013). *Viajamos a Senegal: Las sorprendentes casas de la Casamance*. (Casa África). Blog.africavive.es
- Observatorio de la Infancia en Andalucía [OIA] (2007). *Educación infantil e interculturalidad*. (pp. 15-54) Granada: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

- Oliveras, M.L. (1996), *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.
- Oliveras, M. L. (2005). Microproyectos para la educación intercultural en Europa. *Uno: revista de Didáctica de las Matemáticas*, 11(38), 70-81.
- Ortega, J.F. (s. f.) *África subsahariana*. Africclub.com (Segovia-España).
- Real Academia Española (2009). *rae.es*
- Richard W. H. (1976). *African Cities and Towns before the European Conquest* (Pág. 71). Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Sanz, D. (2012). *Casas con botellas de plástico en África*. Ecologismos.
- Vélez, G. (2005). *Barro, viento y sol. Raíces de una arquitectura africana*. Vitruvius, Arquitectos. apuntesdearquitecturadigital.blogspot.com.es/2010/09/barrio-viento-y-sol-raices-de-una.html
- Vilella, X. (2007). *Matemáticas para todos, Enseñar en un aula multicultural*. México: Lukombanda, Editorial SA DF CV.
- Wikipedia.org. *Arquitectura africana*.

EL OBRADOR ARTESANO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ETNOMATEMÁTICAS

Agulló Ñíguez, Beatriz; Fernández-Oliveras, Alicia; Oliveras Contreras, María Luisa.
Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014.

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014.

Resumen

El presente artículo recoge un trabajo teórico de investigación educativa centrado en la fase de pre-acción, que consiste en el diseño y la programación de un tipo de proyecto educativo peculiar denominando microproyecto. El trabajo consta de las siguientes partes. La primera parte consiste en la elaboración teórica, donde se plasma la realidad del aula de matemáticas en la actualidad y, al mismo tiempo, se muestran los fundamentos sobre etnomatemáticas, microproyectos y signos culturales. La segunda parte trata el desarrollo de una programación global enfocada en el pensamiento lógico-matemático infantil, surgida a partir del signo cultural seleccionado: el pionono. Con esta propuesta didáctica se pretende que, en la medida de lo posible, el niño se inmiscuya en el rol del pastelero y ponga en práctica las diferentes destrezas y pensamientos matemáticos de este artesano. Para ello se elaboran varias actividades organizadas a partir de las distintas fases que el propio pastelero sigue al realizar el pionono. Finalmente, las conclusiones acerca del proyecto incluyen las reflexiones surgidas tanto de las lecturas realizadas para elaborar la parte teórica, como del proceso de elaboración de la propuesta didáctica.

Palabras clave: Constructivismo social, matemáticas, educación intercultural, aprendizaje basado en proyectos, estrategia globalizadora, formación de profesores.

Desde la introducción de España en la Unión Europea (U.E.) en 1985, ésta se ha visto comprometida en alcanzar los objetivos educativos que se proponen para todos los países miembros. Entre los formulados para alcanzar en el 2020 se encuentra el de “Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación” y para ello se plantea, entre otras cosas, lograr que el porcentaje de alumnos de 15 años con un bajo rendimiento en competencias básicas de Lectura, Matemática y Ciencias sea inferior al 15% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2013, p. 9). No obstante, el último de los informes PISA nos revela que nuestro país sigue teniendo una puntuación más baja respecto a la media de los países de la O.C.D.E (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En competencia matemática obtuvimos 484 puntos de los 494 y 489 que, respectivamente, fueron el promedio de la mencionada organización y la U.E. Esto, en comparación con los resultados de pruebas anteriores, nos indica que la evolución en el rendimiento de la competencia matemática ha sido nulo y, que por tanto, existe un estancamiento de estas destrezas en los alumnos españoles. Una situación que se agrava cuando estos mismos datos se ponen en relación con el alumnado inmigrante, constatando un rendimiento mucho más inferior con 53 puntos menos respecto a los nativos españoles.

Una de las causas que pueden explicar estas bajas puntuaciones puede achacarse a la forma descontextualizada de enseñar matemática. En las clases, predomina un aprendizaje memorístico y repetitivo que no da pie al desarrollo de un auténtico pensamiento matemático. Desde que las matemáticas llegaron de Europa en los siglos XVIII y XIX tal y como las conocemos, fueron impuestas por los colonizadores, causando, gracias también a la supremacía de la ciencia y la tecnología, que éstas se presenten en la actualidad con carácter universal (D' Ambrosio, 1997). Un carácter que sin duda se refleja en nuestras aulas, pues no se forma al estudiante en unas matemáticas que le ayuden a satisfacer necesidades reales surgidas de su propio entorno sociocultural.

Pero si las matemáticas resultan algo complicadas para los alumnos nativos del país, ni que decir tiene la dificultad que pueden ocasionar en el aprendizaje de los niños inmigrantes o de minorías étnicas. Éstos, además de enfrentarse a todo aquello que puede suponer la adaptación a un nuevo país (separación de sus amigos y familiares, normas sociales distintas, horarios diferentes, gente nueva y desconocida, etc.), se encuentran con unas escuelas donde han de “desaprender” lo sabido para “reaprender” lo mismo de forma distinta. Como muy bien nos ejemplifica Vilella (2009) en el tercer capítulo de “Matemáticas para todos”, los alumnos inmigrantes no solo se ven envueltos en el aprendizaje de la lengua del país de destino, sino que también han de volver a reformular en su mente los códigos y algoritmos que habían aprendido desde su infancia. De alguna manera se les obliga a separarse u olvidar esa forma de hacer y pensar matemáticamente que tenían arraigada, o lo que es lo mismo, a desprenderse de esa cultura matemática con la que venían. Han de sufrir todo un proceso de “*desculturalización*” (Vilella, 2009, p.32) para adaptarse a las “*matemáticas dominantes*” (D'Ambrosio, 1997, p.17) de nuestras escuelas y así, lograr no ser vistos y etiquetados como niños con dificultades de aprendizaje.

Como profesionales de la enseñanza debemos tener muy claro que la educación y la identidad cultural son derechos que no pueden ser negados a nadie y, por tanto debemos considerarlos cada vez que ejerzamos nuestra labor educativa. Son varios los escritos que lo avalan (Convención sobre los derechos del niño, 1989; Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, 1996).

De este modo, tras contemplar el panorama actual en el que se encuentra el aula matemática y, recordar la importancia que la educación y la cultura tiene en la persona, se hace necesario buscar otra forma de enseñar matemáticas que no sólo permita al alumno encontrarle su sentido y aplicación en la vida real, sino que también eduque en la igualdad y respeto entre culturas. Se trata de emplear una método que consiga “evitar que el proceso de globalización conduzca a una homogeneización, cuyo resultado es la sumisión e incluso la extinción de diversas expresiones culturales” (D'Ambrosio, 1997, p.13).

En este sentido, con la intención de dar solución al problema planteado, se muestra en este artículo una prueba didáctica ligada a la Etnomatemática que, basado en el *método de los microproyectos* y, tomando a los Piononos como un objeto de estudio que confiere identidad cultural, podría dar lugar a una respuesta adecuada al aula matemática de Educación Infantil.

FUNDAMENTACIÓN

¿Qué es la etnomatemática?

La Etnomatemática es un concepto que surgió en 1984, cuando en el quinto Congreso Internacional de Educación Matemática (ICME) celebrado en Australia se vio necesario iniciar investigaciones sobre las matemáticas desde un enfoque sociocultural. Ubiratan D'Ambrosio institucionalizó el término y lo presentó de forma desglosada en tres partes:

El prefijo *ethno* es hoy aceptado como un término muy general que hace referencia al contexto sociocultural y por lo tanto incluye lenguajes, jergas y códigos de comportamiento, mitos y símbolos. La etimología de *matema* es difícil, pero tiende a significar explicar, saber, entender, y hacer actividades como codificar, medir, clasificar, inferir y modelar. El sufijo *ticas* es derivado de *techné*, y tiene la misma raíz que técnica. (D'Ambrosio, 1990 citado en Rosa & Clark Orey, 2011, p. 35)

De esta forma, se entendía a las matemáticas como una herramienta útil, surgida de las peculiares maneras de hacer y pensar pertenecientes a un grupo social concreto para dar solución a algún problema real del mismo. Son una serie de conocimientos que brotan gracias al contexto y la idiosincrasia de la etnia que los crea, por lo que como bien menciona su descubridor, la Etnomatemática se conforma como “las prácticas matemáticas atribuibles a grupos culturales identificables”. (D'Ambrosio, 1985, citado en Benítez, Espín, Fernández, Iglesias, y Oliveras, 2000 p. 33).

Ahora bien, el nuevo término de Ambrosio, no resulta contradictorio con las matemáticas formales o “dominantes” que se enseñan en las escuelas y que son creadas por los profesionales de dicha disciplina, sino que como bien señalan Benitez et al. (2000):

Se pueden considerar como sujetas a una relación inclusiva en la que se encuentran las Matemáticas dentro de las Etnomatemáticas, como una de las clases que se obtienen al considerar todas las prácticas matemáticas existentes, y clasificarlas con un criterio amplio y laxo basado en el origen de su ser unido al uso social. (p. 50)

Los Microproyectos

Los Microproyectos se configuran como una metodología o proceso didáctico bastante reciente que pretende, ante todo, lograr una educación multicultural y un aprendizaje contextualizado. Su creadora, Oliveras (2005), lo define como:

Un plan de trabajo, interdisciplinar en cuanto a los contenidos, abierto respecto de los objetivos, de aprendizaje en pequeños grupos con responsabilidad del propio alumno, y en el que el profesor tiene un papel dinamizador y cómplice de los descubrimientos y de coordinador de las interacciones. (pp.72 -73).

Se trata de una nueva forma de aprender en la que el alumno se ve involucrado en el estudio de un objeto sociocultural a través de su propia elaboración, consiguiendo no solo conocer o adentrarse en cierta parte de una o varias culturas, sino también adquirir los conocimientos implícitos en el propio proceso, dotándolos de significado. Además, como para dicho estudio ha de emplear las distintas disciplinas científicas e ir reconduciendo los conocimientos mediante los lenguajes y las artes, adquirirá conceptos y competencias de las distintas áreas de aprendizaje estableciendo

conexiones entre éstas.

De este modo, Oliveras (2005) concibe que un Microproyecto es:

- Un **proyecto educativo**, que permita **acceder a una pequeña parte de la cultura con sentido en sí misma**,
- Que al ser **estudiada desde distintos puntos de vista científicos** provoque aprendizajes con **significado global** dentro del mundo infantil.
- Requiere una **metodología activa** fundamentada en una **perspectiva socio-constructivista**.
- **Los objetivos** serán tales que en la puesta en práctica **se creen significados matemáticos contextualizados**.
- **Recursos seleccionados o creados** en estrecha relación con los objetivos
- Las actividades serán concebidas como partes de un proceso mediante el cual se reconstruye la realidad, secuenciándolas de modo análogo a como se producen realmente.

La cocina como signo de identidad cultural

Los términos de identidad y cultura mantienen una estrecha relación que se explica cuando la primera busca elementos en la segunda para formarse y, en consecuencia, poder ser distinguida del resto de identidades. Así, Giménez (2003) señala que “la identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad”(p.1) y, por tanto, la cultura “representa el conjunto de rasgos compartidos dentro de un grupo y presumiblemente no compartidos (o no enteramente compartidos) fuera del mismo”.(p.5)

Ahora bien, de todo lo que conforma la cultura, “que se manifiesta, tanto en forma ideológica como material” (Vargas, 2006, p.1), encontramos que la alimentación y la cocina también constituyen parte de ésta tomando ambas formas. Torres, Madrid y Santoni (2004) las consideran intangibles debido a la transitoriedad del alimento y la relación simbólica que le rodea, como por ejemplo: tomarlo un día en concreto por motivo de alguna celebración, ser degustado por tan solo una determinada clase social, ser combinado solo con unos tipos de alimentos... Pero por otra parte, también admiten un matiz tangible en cuanto se habla de la obtención, distribución, preparación y consumo del mismo, ya que para ello se emplean diversos elementos materiales: máquinas de arado, cuchillos, vasijas....

No obstante, lo que sí parece estar realmente claro es que la alimentación y la cocina, sea cual sea su forma de manifestación, ayuda a formar la identidad de un colectivo y, al mismo tiempo, de sus integrantes. Torres, et al, (2004) lo atribuyen a la necesidad fisiológica de satisfacer el hambre, la cual viene condicionada por el contexto sociocultural que rodea al niño desde el momento en el que nace. A medida que crece el infante, esto ocasiona que el mismo vaya tomando contacto con ciertos alimentos y no con otros; produciendo, en último lugar, que los sienta y diferencie como los “suyos” y “no suyos”. Pero en este proceso de descubrimiento y acercamiento a los alimentos también va desarrollando el sentido del gusto y, al mismo tiempo, sensaciones y emociones placenteras o desagradables que lo ayudan a otorgarle un significado. En palabras de la autoría, el niño:

Va incorporando, valores, sentidos, significados, asociados a un hecho que es material y del orden biológico y fisiológico con lo cual le confiere a ese fenómeno una dimensión social y cultural que es, en última instancia simbólica y con las que va

identificándose y autorreferenciándose progresivamente. (Torres et al, 2004, pp.61-62).

Los piononos

El pionono es un dulce cuyo origen viene siendo todo un misterio hasta el día de hoy. Son muchas las leyendas que rondan respecto a él, pero sin duda la más conocida es aquella que lo relaciona con el pueblo granadino de Santa Fe. Al parecer, en 1897 fue creado por el obrador Ceferino Isla González como motivo de homenaje al Papa Pío IX (o Pío Nono). Por esta razón, al dulce se le dio el mismo nombre que al mencionado personaje y, además, se realizó de una forma que lo hiciese recordar: una base regordeta para imitar su cuerpo y una pequeña “cúpula” como solideo papal.

No obstante, los datos recogidos por Medina (2013) señalan que el año y el lugar de aparición del dulce son muy distintos al que cuenta la leyenda. Con el anuncio de una confitería madrileña que publicó el “Diario Oficial de Avisos de Madrid” el 15 de marzo de 1858, el autor muestra que el origen del pionono ha de ser anterior a ese año y que, además, este podría haber surgido en Cádiz:

Interesante al público de Madrid. En la antigua confitería de Gracia número 22, se encontrarán acabados de llegar de Cádiz, unos bolillos llamados en Andalucía Píos Nonos; son nuevos en esta corte y por su sabor delicado, no dudo que merecerán la mayor aceptación. (p. 13).

Justificación del estudio del pionono en el aula infantil

Como todas las etapas educativas, la Educación Infantil, se define como un periodo con sus propias características donde los niños tienen una forma peculiar de aprender. Por este motivo, a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje debemos elegir cuidadosamente los contenidos a tratar. Muchos de ellos requieren conocimientos que los infantes aun no han alcanzado y, por tanto, no podemos pretender que sean asimilados por niños de edades tan tempranas. Así pues, una vez estudiado el signo cultural (el pionono) que se pretende llevar al aula infantil, se exponen a continuación las razones por las que éste se entiende como un contenido adecuado a las edades de esta primera etapa educativa:

- **Permite el uso de las acciones con las que el niño descubre su entorno y ayuda a cubrir la necesidad básica de la alimentación.** En las edades tempranas, el mundo se muestra ante los niños como un lugar totalmente desconocido que los incita a descubrirlo e indagarlo. Sienten una incesante curiosidad por averiguar qué es aquello que les rodea y, por ello, se lanzan sin temor alguno a la aventura de explorar. Llevan a cabo cualquier tipo de acción sobre el elemento que les atrae; palpan, miran, golpean, huelen... para conseguir, de esta forma, calmar su imperante deseo de conocer. No obstante, de todo lo que pueden descubrir, si hay algo que precisan saber, es aquello que tiene que ver con la satisfacción de las necesidades básicas como es la de la alimentación; pues al fin y al cabo, si éstas no están cubiertas, el niño no puede responder adecuadamente a los demás ámbitos de su vida. Así pues, el pionono, al ser un dulce y estar estrechamente ligado a la alimentación, pero además; también permitir la interacción con él a través de todas esas acciones con las que al niño le gusta descubrir su entorno (tocar, manipula, oler, estrujar, etc.), se concibe como un objeto interesante para ser mostrado a los pequeños.

- **Nos permite conocer uno de los oficios más antiguos: el obrador o pastelero.** A pesar de vivir en un mundo industrializado, el pionono es un producto que se sigue elaborando de forma artesanal. Los obradores o pasteleros emplean un método prácticamente manual para obtenerlo haciendo uso de acciones y pensamientos sencillos que no van conducidos a formulas complicadas teorías científicas. Estos maestros artesanos simplemente idean una pieza de repostería en su mente para, tras un proceso relativamente corto de elaboración y, alguna que otra experimentación o ensayo, obtener el producto que se habían propuesto. Un proceso que, con sus pertinentes adaptaciones, puede llegar a ser realizado por los niños sin ningún problema. El infante puede jugar a ser repostero e idear y obtener su propio producto, buscando y experimentando la mejor forma de hacerlo. El pionono es pues, un dulce que da pie a comprender el pensamiento del obrador y las labores que éste realiza.
- **Se conforma como un elemento que se presta a la construcción del conocimiento lógico-matemático, físico y social constructivista.** Al ser palpable y observable, el niño puede realizar acciones con éste, adquiriendo conocimientos físicos (existe el color anaranjado en él, no es duro, etc.); los cuales, sumados a las convenciones sociales (se come como merienda, se come como postre etc.) que sus compañeros o maestras les vayan proporcionando mediante su estudio, le ayudará a establecer relaciones y producir los conocimientos lógicos simples (este es más grande que el otro, aquel es diferente, etc.) que más tarde necesitará para elaborar conexiones mucho más complejas (Piaget, citado en Milazzo, Quintana y Santamaría, s.f.). De este modo se producirán distintos aprendizajes alrededor del dulce, dando lugar a la activación del área de desarrollo potencial del alumno; es decir, según Vygotski (1984) se estimularán “los procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con los otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño” (pag.115).
- **Favorece el contacto y el conocimiento de distintas culturas; da pie a la interculturalidad.** El pionono, al ser un dulce elaborado con ingredientes traídos por los nazaríes y, al mismo tiempo tener indicios de haber sido creado por la civilización hispánica, nos permite adentrarnos en el estudio de ambas culturas, favoreciendo así, las conexiones entre las mismas. Nos lleva a superar esa multiculturalidad, donde las diferentes culturas no se interrelacionan, y pasar a un plano mejor; el de la interculturalidad, en el que los lazos culturales se vuelven estrechos e interrelacionados.
- **Se constituye como un objeto de estudio que no se aparta de los contenidos establecidos por la L.O.E.** Según establece la orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE 2008), los contenidos educativos de esta etapa han de estar inmiscuidos, al menos, dentro de una de las tres áreas en las que se organizan:
 1. “*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*”: centrada en la construcción de la identidad personal, el conocimiento parcial y global de su cuerpo y la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición.
 2. “*Conocimiento del entorno*”, que se estudia en todas sus dimensiones: social, física, natural y cultural.
 3. “*Lenguajes: comunicación y representación*”, dedicada a las distintas formas de expresión (verbal, gestual, plástica, corporal, y musical) con las que podemos comunicar y realizar representaciones.

Así, puesto que las razones dadas de forma previa ya se hallan en relación con las áreas expuestas, podemos argumentar definitivamente, que los piononos también pueden ser considerados un buen tema de estudio infantil porque la propia legislación

que regula esta etapa educativa tiene establecidos unos contenidos con los que tiene gran relación.

PROGRAMACIÓN DEL MICROPROYECTO: LOS PIONONOS

Partiendo de todo lo anterior y, sobre todo, situados en la perspectiva que afirma la existencia de la etnomatemática, surge el presente microproyecto, con la idea de:

- Proporcionar una educación matemática contextualizada que disminuya la hegemonía de aquella que tanto se aleja de la vida real y que de oportunidad a los alumnos de encontrar su verdadera funcionalidad.
- Favorecer una educación multicultural que valore y respete las diferentes culturas evitando la supremacía de cualquiera de ellas.
- Fomentar el encuentro entre las culturas de los grandes y pequeños colectivos, ayudando así al intercambio de las formas propias de hacer, conocer e interpretar el mundo; pues solo así se dará lugar al mestizaje de éstas y, en última instancia, a la creación de nuevas culturas y pensamientos.

Es una posible propuesta didáctica para niños y niñas de 4 y 5 años, cuyo principal objetivo es que pongan en práctica los conocimientos y habilidades matemáticas implícitos en el proceso de la elaboración del pionono, desde la recolección de los ingredientes necesarios hasta la fabricación y presentación del mismo. De este modo, en consonancia con la meta propuesta para los alumnos, se estudiaron los pasos y contenidos matemáticos que el propio obrador artesano empleaba en la realización del dulce; para después adaptarlos en forma de actividades infantiles y que éstos pudieran reproducirlos siguiendo las fases detectadas.

Actividades

En la Tabla 1 se resumen las actividades planteadas estructuradas en fases.

Fase 1: Decisión de la elaboración del pionono
Actividad 1: "Conocemos el pionono" Introducimos el pionono mediante un cuento y traemos unos cuantos al aula para desenrollarlos, palpar las distintas consistencias y texturas del mismo; observar sus colores y degustarlo, asociándolo con el sabor dulce. Después lo representamos con plastilina.
Fase 2: Preparación y organización de los ingredientes y materiales
Actividad 2: "Gorro pastelero para cada cocinero" Prestamos atención al uniforme de pastelero tomando consciencia de su utilidad. Mejoramos nuestra motricidad fina fabricando nuestro propio gorro pastelero, para emplearlo y guardar la higiene en los momentos de cocina.
Actividad 3: "Los ingredientes del pionono" Probamos varios ingredientes y especulamos cuáles podrían ser los necesarios para elaborar el pionono. Con la ayuda de una receta comprobamos si hemos acertado; luego, los identificamos con sus dibujos representativos en un panel y los agrupamos en "ingredientes del pionono" e "ingredientes que no son del pionono".
Fase 3: Elaboración del pionono
Actividad 4: "Mezclamos ingredientes" Apoyándonos de nuevo en la receta, clasificamos los ingredientes del pionono según su uso (elaboración de la crema, el almibar o el bizcocho); medimos las cantidades que se indican y se realizan las diferentes mezclas.
Fase 4: Preparación final
Actividad 5: "Degustamos nuestro dulce" Seguimos una secuencia de pasos para armar el pionono. Así, de forma experiencial, percibimos el espacio mediante recubrimiento de la masa; los conceptos interior, exterior y frontera; posición horizontal y vertical; distintas formas y texturas. Para rematar, le ponemos un papelito elaborado a partir de su base, el cual nos permite degustarlo sin mancharnos.
Actividad 6: "El gran mural de los piononos" A modo de cierre se elaborará un mural colectivo donde habrá que distinguir entre los ingredientes y utensilios empleados en la realización de los piononos. Por otro lado, cada alumno deberá dibujarse a sí mismo en algún momento de toda la experiencia; plasmarán todos aquellos detalles que recuerden.

Tabla 1. Resumen de las actividades planteadas.



Figura 1. Imágenes relacionadas con las fases de las actividades. De izquierda a derecha: representación del pionono con plastilina (Fase 1), gorro pastelero (Fase 2), mezcla de ingredientes (Fase 3) terminación del montaje del dulce (Fase 4).

Evaluación

La evaluación será un proceso continuo y, por tanto, se llevará a cabo durante todo el transcurso de la programación. Con ella se tratará de averiguar las dificultades y progresos que el alumno va teniendo durante las actividades, para que el docente, en el caso de que se requiera, pueda adaptar y modificar las mismas; dando así, una respuesta adecuada al niño/a. Para ello, aunque la técnica que predominará será la observación, se utilizará una grabadora de audio en momentos de conversación en gran grupo; con la que podremos apreciar la participación de cada alumno, si emplea o no un vocabulario adecuado y como se desenvuelve en sus razonamientos y explicaciones. Además, al finalizar cada sesión, el maestro recogerá varias anotaciones de lo observado en su diario de clase para recordar sucesos relevantes.

CONCLUSIONES

En primer lugar, nos gustaría resaltar la necesidad de cambio que necesitan nuestras escuelas en la enseñanza de las matemáticas. Como muestran los estudios, la competencia de los alumnos en esta disciplina no es muy favorable, por lo que seguir con los mismos procesos descontextualizados de enseñanza-aprendizaje empleados hasta ahora, no ayudaría a mejorar la situación. Se requiere que los docentes muestren el lado atractivo de las matemáticas en las primeras edades, para que los alumnos se animen en descubrirlas y no las cataloguen, desde el principio de su vida académica, como un asunto “difícil” y aburrido que es mejor dejar aparcado.

Según nuestro modo de ver, la mejor opción es mostrar las matemáticas lo más cercanas y factibles posible; pero siempre respetando la identidad cultural. Si seguimos enseñando las “matemáticas dominantes”, de manera abstracta y sin conexión con la vida real, no sólo no daremos pie a la mejora de la competencia matemática, sino que además, estaremos favoreciendo la supremacía de unas culturas sobre otras. Aunque es cierto que vivimos en un mundo globalizado donde nos vemos obligados a buscar formas de comunicación y expresión universales para que los distintos grupos socioculturales podamos entendernos entre sí, no podemos empeñarnos en omitir aquellas otras formas de pensamiento minoritarias. Como las demás, sirven para resolver nuestros problemas cotidianos y, por tanto, se merecen el mismo respeto y valoración.

En definitiva, creemos que conocer las matemáticas de otros grupos socioculturales mediante microproyectos, ayudaría a que los niños incrementaran su motivación; debido tanto a la novedad que suscitaría aprender otras matemáticas distintas a las propias, como por su descubrimiento de manera funcional. Además, mostrar diferentes formas de pensamiento matemático, fomentaría la creación de otros nuevos. Como la cultura, que se reinventa al mezclarse unas con otras, el pensamiento matemático

también evoluciona cuando sus distintos tipos entran en contacto. Enseñar solo un tipo de matemáticas, solo nos llevaría a caer en la monotonía de las mismas; mostrar sus distintas formas, las haría crecer.

REFERENCIAS

- Avil, A.; D'Ambrosio, U.; Duarte, N.; Ergenheer, N.; Ester, M.; Joia, O. & Knijnik, G. et al. (1997). Globalización, educación multicultural y etnomatemática. En U. D'Ambrosio. *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos. Jornadas de Reflexión y Capacitación sobre la matemática en la Educación* (pp.13-26). Chile: Unesco-Santiago.
- Benítez, J.; Espín, A.; Fernández, M.P.; Iglesias, M. y Oliveras, M.L. (Coord.).(2000). *Matemáticas en las sociedad. Reflexiones sobre las Matemáticas en la vida cotidiana. Programa Universitario para alumnos mayores*. Granada: Repro-digital.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*. Recuperado de: <http://www.galanet.be/dossier/fichiers/La%20cultura%20como%20identidad%20y%20la%20identidad%20como%20cultura.pdf>
- MECD-INEE. (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html#objetivos20202013>
- MECD-INEE (2013b). PISA 2012.Informe español. *EducaINEE. Boletín de Educación* n° 21. Diciembre 2013. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>
- MECD-INEE (2014). *Presentación de los resultados de España y la OCDE del informe PISA Resolución de Problemas*. Recuperado de: <http://blog.educalab.es/inee/2014/04/03/presentacion-de-los-resultados-de-espana-y-la-ocde-del-informe-pisa-resolucion-de-problemas/>
- Medina, G. (2013). *El pionono de Santa Fe*. Granada: Entorno Grafico Ediciones.
- Milazzo, L., Quintana, M.A. & Santamaria, S. (s.f.) *Teorías de Piaget*. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de, <http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml>
- Oliveras, M.L. (2005). Microproyectos para la educación intercultural en Europa. *Uno: revista de Didáctica de las Matemáticas*, 11 (38), 70-81.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de Enero de 2008.
- Rosa, M. & Orey, D. C. (2011). Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4 (2), 32-54.

- Torres, G.; Madrid, L.; Santoni, M.E. (2004). El alimento, la cocina étnica, la gastronomía nacional. Elemento patrimonial y un referente de la identidad cultura. *Scripta Ethnologica*, 26, 55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/148/14802603.pdf>
- UNESCO (1996). *Declaración de los principios de la Cooperación Cultural Internacional*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Autor. Recuperado de: http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf
- Vargas, L. A. (2006). La aplicación de la antropología de la alimentación en contextos interculturales. En Betran, M. y Arroyo, P. (Eds.), *Antropología y Nutrición* (177-194). México: Fundación Mexicana para la salud. Fondo Nestlé para la Nutrición. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Vilella, X. 2007. *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural*. México: Lukombanda Editorial SA DF CV.
- Vygotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27(28), 105-116.

INTRODUCIENDO LOS TRABAJOS ARTESANALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA TARACEA GRANADINA COMO RECURSO ETNOMATEMÁTICO

Boada Rafecas, Nuria; Fernández-Oliveras, Alicia; Oliveras Contreras, María Luisa.
Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014.

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014.

Resumen

Este trabajo supone un acercamiento a las matemáticas desde el enfoque de las etnomatemáticas, la cultura y el método didáctico por proyectos, con el que planteamos un caso práctico para abordar la didáctica de las matemáticas en el segundo ciclo de educación infantil. En primer lugar se trata la fundamentación teórica, siguiendo la línea de investigación educativa. En ella se abordan los conceptos de matemáticas (como ciencia, manifestación cultural y forma de pensamiento), etnomatemáticas (las matemáticas desde las distintas perspectivas culturales), cultura (como condicionamiento contextual en la interpretación de las matemáticas), y método por proyectos (como metodología didáctica capaz de generar aprendizaje significativo desde contextos particulares). Seguidamente se plantea un caso práctico que se apoya en el método de aprendizaje basado en proyectos. La propuesta se describe en tres apartados, -marco conceptual, fundamentación y programación-, y responde a un tipo de diseño curricular denominado microproyecto. El objeto de estudio elegido para el microproyecto es la taracea, una técnica artesanal típica de Granada, basada en la combinación matemática de formas geométricas. El desarrollo de este microproyecto persigue trabajar las matemáticas desde una perspectiva más cercana a la infancia y facilitar un aprendizaje basado en el constructivismo.

Palabras clave: Constructivismo social, matemáticas, educación intercultural, aprendizaje basado en proyectos, estrategia globalizadora, formación de profesores.

El presente trabajo versa entorno a las matemáticas y qué significado tienen dentro de la Cultura de nuestro entorno. Concretamente se presenta la Taracea como objeto de estudio elegido; una artesanía con gran arte popular dentro de la cultura andaluza.

Sin pretensión de enfocar el trabajo de una manera generalizada sino sintetizando al máximo, debido a la amplitud y cantidad de posibilidades que existen para trabajar las matemáticas, nos centramos en aspectos concretos e interesantes de esta nueva corriente filosófica-epistemológica, como es la Etnomatemática y la influencia de la cultura en su diversidad de representaciones.

El concepto matemáticas despierta muchas sensaciones, para muchos de nosotros nos recuerda a algo abstracto, aburrido y difícil, algo a lo que se tiene aversión y que solo utilizamos en la escuela para tener un aprobado. Esto también está relacionado con una manifestación únicamente formal, con un enfoque exclusivo de la matemáticas que impide que los/as alumnos/as aprendan a partir de sus experiencias;

influenciados por un sistema educativo que todo lo mide, pensamientos negativos, malas experiencias y el preguntarse cuestiones como: ¿qué hago cuando ya lo he aprendido?, ¿para qué me sirve y como lo aplico en mi vida diaria?

Un currículo como el nuestro, donde el aprendizaje se convierte en aprender métodos correctos de resolución, y que está orientado hacia una técnica que promueve el hacer instructivo más que un hacer interpretativo, son ejemplos que han de inquietar los bastante como para plantear cambios.

Las matemáticas no significan solo la realización de operaciones aritméticas, es mucho más que todo esto. Se trata de entenderlas como un producto cultural, una forma de pensamiento y de lenguaje que nos permite comprender el entorno donde vivimos. Por eso las matemáticas son propias de cada cultura.

Pero entonces, ¿qué son las matemáticas? En el siguiente apartado tratamos de dar una explicación en torno a este concepto y que metodología puede resultar más eficaz para su aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN

Las matemáticas son una ciencia, un lenguaje, una herramienta de cálculo... Definir el concepto "matemáticas" de forma precisa, es difícil debido a su carácter tan amplio. Para ello nos centramos en una definición que clarifica a modo de metáfora los tres puntos de vista desde los que se puede considerar las matemáticas: Las matemáticas son como un trébol, con una hoja que las caracteriza como ciencia, otra hoja indica que son una manifestación cultural inseparable del resto de los aspectos de cada cultura y la tercera hoja simboliza que son parte de nuestra forma de pensar y de concebir el mundo (Oliveras 2000, p.46).

Por tanto, las Matemáticas se caracterizan por varios aspectos relacionados entre sí, siendo al mismo tiempo una ciencia, una manifestación cultural y una forma de pensamiento, ya que todos pensamos matemáticamente en nuestra vida diaria, son una parte de nuestro pensamiento.

¿Qué son las Etnomatemáticas?

El tema que tratamos de clarificar a continuación es el significado de Etnomatemáticas. Para realizar un análisis sobre Etnomatemáticas y entender su significado, primero se hace necesario cuestionarse que significa dicho término. Seguramente a la hora de pensar su significado cada persona tendrá una forma distinta de interpretar y explicar la palabra "Etnomatemáticas", que dependerá de sus conocimientos y experiencias previas.

Para hacer una primera aproximación, y tratando de definir este concepto de una forma simple, se puede decir que las Etnomatemáticas son las distintas formas de matemáticas propias de los grupos culturales. Sin olvidar que a la vez representan al conjunto de todas las matemáticas existentes.

En particular, cuando hablamos de matemáticas podemos decir que éstas tienen raíces culturales y de hecho son un sistema cultural. Por eso, debemos recordar que los niños y niñas llegan a la escuela con sus propias lógicas matemáticas. Cada uno/a tiene sus propios patrones de comportamiento, códigos, símbolos, modos de razonar, maneras de medir, clasificar y matematizar. Estas distintas lógicas matemáticas, propias de los diferentes grupos culturales, son las que llamamos Etnomatemáticas.

El prefijo “etno” se refiere al entrono natural y cultural, a cualquier grupo de sociedades con características propias, tradiciones religiosas, clases profesionales... También incluye sus jergas, códigos, símbolos, mitos, y modos específicos de razonamiento e inferencia (D'Ambrosio, 1987, citado por Oliveras, 1996).

El término Etnomatemática fue acuñado por d'Ambrosio para describir las prácticas matemáticas de diferentes grupos culturales. Sus ideas y pensamientos propiciaron la aparición de una nueva corriente de pensamiento en la educación matemática, la que hoy entendemos como Etnomatemática. En su definición hace referencia a elementos vinculantes a la cultura: Nosotros llamaremos Etnomatemáticas, a las matemáticas que se practican entre grupos culturalmente diferenciados, como sociedades nacionales o tribales, grupos de trabajo, niños de un cierto tramo de edad, clases profesionales, incluyendo sus jergas y modos de expresión (D'Ambrosio, 1985, p. 45).

Desde un punto de vista estrictamente matemático, debemos ser conscientes de las consecuencias de esta nueva concepción:

1. La existencia de elementos comunes que caracterizan y configuran todas las matemáticas (como los procesos de clasificar, ordenar, contar y medir).
2. La existencia de desarrollos matemáticos, independientes de cada cultura, igualmente válidos.
3. La concepción de las matemáticas formales o escolares como uno de los muchos tipos de Etnomatemáticas, en absoluto el único o el mejor.

A lo largo de la historia tenemos constancia de que existen una gran cantidad de culturas, todas nos dan la posibilidad de realizar los distintos procesos matemáticos, contar, razonar, medir, representar, establecer relaciones y explicaciones simbólicas, pero todas ellas tienen un conocimiento común, que es el matemático. Entonces, ¿qué influencia tiene el lenguaje en las Matemáticas?

Un ejemplo relacionado con la geometría, que trata de ejemplificar que las matemáticas no son universales, es el de la definición de cuadrado. Muchas de las casas que se construyen en los poblados de Angola son de planta cuadrada, aunque para su construcción no necesitan contar cuatro lados ni comprobar su condición de lados paralelos. Solo les hace falta tener dos palos iguales y situarlos en forma de cruz en su punto medio. Así, los extremos de los palos serán las esquinas de la habitación. Con esto podemos observar como cada ser humano ha ido construyendo sus propias ideas y representaciones acerca de las matemáticas desde el contexto de sus grupos de pertenencia. Todo esto nos sirve para pensar y sentir más allá de nuestra visión euro-céntrica de las matemáticas. Aunque obtenemos lo mismo, el modo de pensarlo y construirlo es distinto.

Estos ejemplos nos muestran hasta qué punto la cultura y los distintos entornos culturales influyen sobre las prácticas matemáticas escolares. Esto es lo que nos conduce a hablar de cultura.

¿Qué entendemos por cultura?

La antropología como ciencia ha contribuido enormemente a la comprensión y estudio de las diferentes culturas. Existen muchas definiciones del concepto de cultura que han posibilitado, no solo el enriquecimiento de la teoría antropológica sino, el diálogo con otras ramas de conocimiento.

Clifford Geertz (1988) define la cultura como “ideas basadas en el aprendizaje cultural

de símbolos y concibe las culturas como mecanismos de control: planos, recetas, reglas, construcciones-, lo que los técnicos en ordenador llaman programas para regir el comportamiento” (p.29).

Este autor es considerado el creador de la “antropología simbólica” que en contraste con la cultural se centra en la observación de las distintas realidades, es decir, en las diferentes maneras que la gente entiende su entorno. Todas estas interpretaciones se establecen por medio de símbolos y procesos, un claro ejemplo son los rituales; y es a través de ellos como los seres humanos establecen significados a sus acciones. Cada interpretación debe permitir analizar la cultura en busca de significados. Esto nos conduce a la existencia de una multitud de realidades en la que cada persona las interpreta de una forma distinta.

Si observamos nuestra sociedad nos daremos cuenta de que está repleta de distintas formas de entender las matemáticas, cada cultura desde su propia forma de pensamiento. En definitiva, se trata de una forma de lenguaje.

Método didáctico por Proyectos

¿Cómo podemos trabajar las matemáticas en el aula de Infantil? Las Etnomatemáticas responden a una metodología, a una manera de actuar y dinamizar el aula, a distintas formas de pensar y vivir la cultura propia de cada sociedad. Por lo que este concepto nos aboca a la idea de proyecto, a una metodología que no separe las distintas áreas de conocimiento, que nos permita organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador y en la que el niño, sienta que las matemáticas tienen una conexión con su entorno más cercano.

Por eso, la mejor forma de transmitir matemáticas es a través del Método por Proyectos. Esto nos remite a que el enfoque educativo tradicional se presenta en numerosos artículos e investigaciones como un método erróneo para lograr un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, como mencionan Requesens y Díaz (2009), desde el punto de vista metodológico, la suficiencia en el dominio y la exposición por parte del profesor de los conocimientos disciplinares, no resuelve el déficit generado por la cultura contemporánea en cuanto a la capacidad de pensar, de organizar racionalmente la información, de buscar su sentido y, en consecuencia, de analizar críticamente la realidad.

Se necesita, por tanto, un nuevo enfoque didáctico, desde la manera en que el profesor imparte su clase hasta la forma en que el alumno adquiere el conocimiento. Según Aebli (1979), una teoría que logra adaptarse fácilmente a este nuevo contexto es el constructivismo. Según Carretero (1997): El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 50).

En esta teoría cognitiva constructivista se fundamenta el Método por Proyectos, cuyos precursores son William Heard Kilpatrick y John Dewey, partidarios de una enseñanza centrada en el niño. Este planteamiento didáctico tiene como base el desarrollo de un conocimiento globalizado y relacional.

Hernández (1988) ha definido esta estrategia organizativa como una forma de organizar la actividad de enseñanza/aprendizaje en la clase, que implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida,

en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas. Por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos, que facilitan la adquisición de conocimientos (p. 55).

Por tanto, el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que, tanto la adquisición del conocimiento, como el desarrollo de las habilidades y actitudes resulta importante.

Para que pueda ser llevada en el aula de Educación Infantil, esta metodología ha sido adaptada por Oliveras (2006) con enfoque etnomatemático y dándole el nombre de "microproyecto" definiéndola como: Un diseño curricular de núcleos de conocimiento interdisciplinar que surge de la Etnomatemática. Partiendo de un "signo cultural" con potencial matemático, el equipo docente reflexiona, activando el descubrimiento de "Matemáticas Situadas" en contextos culturales, e implica el rol investigador en los profesores (p. 125).

En síntesis, podemos decir que Etnomatemáticas es un concepto que va mucho más allá de las matemáticas ya que engloba otras formas de conocimiento como el arte, la religión, la música, las ciencias... Su repercusión en el aula de Educación Infantil es importante y presenta una forma operativa de llevar al aula el constructivismo mediante el Método por Proyectos y el enfoque micro-referido, es decir, a través de un microproyecto. Y es esto es lo que en esencia se plantea en el presente trabajo: la elaboración teórica de un microproyecto.

DISEÑANDO UN MICROPROYECTO

El diseño de un microproyecto para el segundo ciclo de educación infantil requiere un proceso que consta de varias fases. La primera es seleccionar un objeto de estudio interesante y con potencial de conocimientos variados. El objeto de estudio elegido se encuentra dentro de un campo artesanal y es la Taracea. En este sentido, se presenta el estudio de la taracea como un "arte popular" de la Cultura Andaluza, como una técnica específica con un gran significado cultural.

Para la recogida de información y datos entorno a esta artesanía, las técnicas utilizadas han sido la observación directa y una entrevista no estructurada a un artesano de la taracea, en la que se ha recopilado información acerca del proceso de producción del objeto, su historia y la evolución de la técnica utilizada. Posteriormente, se ha realizado un análisis documental teórico para descubrir el mundo de la taracea, la relación con aquellos aspectos matemáticos, según el amplio concepto de "Etnomatemáticas", por el que se desprenden los conceptos que se expondrán a continuación.

Concepto de Taracea

La taracea constituye una parte fundamental y determinante del acervo patrimonial y cultural de esta región. Esta técnica empezó a realizarse en los pueblos árabes, pero con la llegada del Islam a Oriente la Taracea se llenó de simbolismo y belleza. Un arte introducido por los árabes en España que enseguida se asocia al monumento más emblemático de esta región: La Alhambra.

En la mayoría de los casos se realiza de forma manual e individual. La combinación de

distintos tipos y tonos de madera y el conjunto de elementos combinados reflejan el estilo y el respeto por la autenticidad de la obra. Debe respetarse siempre el diseño geométrico, pero la forma de colocar las piezas es particular del artesano, por lo que su originalidad siempre estará en el diseño. Aunque la creatividad y originalidad del artesano existe, está limitada; creemos que se ha convertido en hábito, al haberse estandarizado, ya que los aspectos matemáticos que se utilizan son básicamente los giros, la simetría y las traslaciones, para la construcción de estrellas y grecas.

Su técnica consiste en la incrustación. La variedad de colores y el tipo de material utilizado provoca un efecto de contraste entre unas piezas y otras que dan como resultado la Taracea. Para su elaboración el material empleado son distintos tipos de madera como es el olivo, ébano, el limoncillo o la madera de coral...y en algunas piezas se incrusta algo de metal como bronce o plata. La parte de formas geométricas tan idénticas como son las estrellas, se hace encolando de dentro a fuera unas varillas de diversos materiales como el hueso, la madera y el metal; estas varillas tienen forma de rombos, cuadrados o rectángulos, en su sección transversal; una vez terminado el bloque unido por varias varillas y pegado con cola se corta en rodajas a como si fuera un “salchichón”, cada “rodaja” es denominada estrella.

Este arte se mantiene fiel a sus orígenes, los materiales y sus diseños son los mismos que se empleaban en los s. XIV y XV, solo su acabado admite innovaciones. Antiguamente se terminaba todo a mano con laca, pero actualmente las piezas de uso como mesas, bandejas... se terminan con poliuretano.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, Taracea es un vocablo de origen árabe que significa “embutido hecho con pedazos de madera en sus colores naturales, o de madera teñida, concha nácar y otras materias”. Sin embargo, la palabra más conocida para esta técnica es una de origen francés, “marquetería”.

Concepto de artesanía

Para abordar el concepto de artesanía, nos centraremos en una definición de Fernández (2003) que engloba a otros tipos de artesanía (como las folklóricas, tradicionales, etnográficas, etc.) y que tiene en cuenta la realidad de la misma en la actualidad:

Actividad productiva y creativa de carácter plástico manual e inspiración tradicional; de confección y planificación seriada; que se materializa en objetos...o piezas que responden a una necesidad funcional o de uso cotidiano, decorativo, mágico...; facturada en un taller doméstico o profesional reducido, sin procesos tercerizados; mediante técnicas manuales y no manuales; cuya producción es restringida y destinada a un mercado reducido, de ferias o comercial pero conocido por el artesano.

El concepto de artesanía lleva intrínseco un valor económico, social y cultural debido a la importancia de dónde está hecho, quién lo ha hecho y como lo ha hecho (p. 25).

<i>Económico</i>	Actividad económica generadora de riqueza
<i>Social</i>	Desarrollo de la economía local
<i>Cultural</i>	Tradición productiva y artística

Tabla 1. Valores intrínsecos de la artesanía.

A lo largo del tiempo este concepto ha adoptado diferentes definiciones. Su definición actual es bastante heterogénea y polémica en función de su perspectiva:

- Tecnológica.- Su definición es de carácter fundamentalmente manual y con cierto sentido artístico.
- Antropológica.- La tradición es la que asigna a estos productos una función dentro de la comunidad. Desde esta perspectiva, cabe entender por artesanía toda actividad, retribuida o no, que no haya sido afectada por los principios de especialización, división y mecanización del trabajo.
- Cultural.- El concepto artesanía se funde con el concepto de “arte popular” entendido como aquel conjunto de actividades productoras, de carácter esencialmente manual, realizado por un solo individuo o una unidad familiar, transmitidas de padres a hijos y cuyos productos, generalmente de carácter anónimo, están destinados a la cobertura de necesidades concretas.

Justificación

La recopilación de información entorno a la Taracea y su posterior análisis, ha permitido tener un conocimiento más cercano del perfil matemático que lleva intrínseco esta artesanía y de cómo el proceso de producir un objeto mediante la taracea puede ser efectivo en un aula de Educación Infantil mediante una adaptación escolar. Así la decisión de trabajar la Taracea en un aula de 5 años, se ha realizado teniendo en cuenta las características cognitivas de los niños.

La introducción de actividades basadas en esta artesanía hace posible plantear cuestiones matemáticas de aquellas cosas que nos rodean en nuestro entorno físico más cercano; permite crear una relación entre la experiencia de los alumnos y el conocimiento matemático. No obstante, reúne una variedad de contenidos y posibilidades didácticas que se pueden relacionar entre sí. El aprendizaje que supone la simulación de ser un artesano, va desde la adquisición de conceptos geométricos, topológicos (plano-espacio), coordinación óculo-manual y psicomotriz, hasta el desarrollo de la creatividad; por lo que no se aparta de los contenidos curriculares. Asimismo, existe una analogía entre los artesanos y los niños, ya que el pensamiento del artesano tiene cierta semejanza con el de los niños. La Taracea está muy cercana al mundo del niño, atañe al arte y a la belleza, a la parte estética de la cultura.

Existen otros aspectos que demuestran la validez de trabajar esta artesanía en el segundo Ciclo de Educación Infantil, más concretamente en 5 años. El pensamiento y la práctica de las matemáticas están en el uso cotidiano de todos, pero no siempre somos capaces de reconocerlas fuera del contexto escolar, de ahí la importancia de trabajarlas en contextos de la vida cotidiana, para acercarse de una forma más amena y creativa a la pluralidad de las matemáticas.

Como refleja Alsina (2011): Un enfoque globalizado de la Educación Matemática en las primeras edades y el uso de contextos de la vida cotidiana para aprender matemáticas -o cualquier otro tipo de contexto de aprendizaje- no contribuyen por ellos mismos al desarrollo de la competencia matemática, sino que ello depende de cómo los profesionales planteamos y gestionamos las actividades (p.218).

Por otro lado, otro aspecto a considerar es que la Taracea cumple una secuencia didáctica constructivista, de acción-reflexión y representación. El niño/a desarrolla la acción mental a través de la observación, manipulación y experimentación del objeto, este conocimiento físico se conectará posteriormente con la reflexión, donde el niño toma las decisiones, pensando lo que quiere hacer. Y finalmente representa el objeto,

para explicar y simbolizar su pensamiento. A modo de síntesis, se trata de una secuencia donde el niño observa y hace, piensa y comunica.

De esta forma se pretende crear un entorno de aprendizaje basado en una artesanía típica de nuestra región como es la taracea.

PROGRAMACIÓN

Este microproyecto está diseñado para niños del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente para la edad de 5-6 años. En este apartado se analiza el proceso de producción del objeto de estudio y se delimitan los pasos a seguir. Para ello, se hace necesario realizar de un modo más exhaustivo la secuencia de las tareas de esta actividad artesanal. Es decir, un análisis de todo lo que conlleva el proceso físico de realizar un lapicero de Taracea, con la idea de determinar las habilidades matemáticas aplicadas, sensoriales y motoras necesarias para simular la actividad del artesano.

Objetivos

Objetivos generales:

- Conocer, a través de las matemáticas, una tradición del arte popular de la Cultura Andaluza como es la Taracea.
- Comprender el proceso de elaboración de un producto artesanal.

Objetivos específicos:

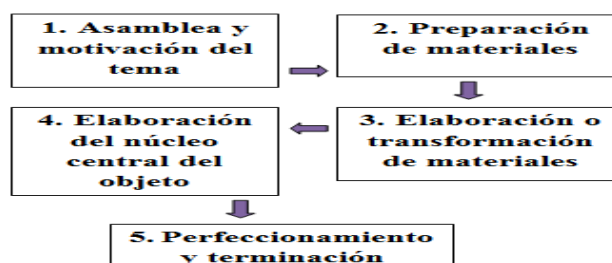
- Reconocer las distintas formas geométricas.
- Realizar seriaciones.
- Desarrollar la psicomotricidad fina.
- Reconocer los movimientos en el plano: simetría y giros (con las estrellas) y traslaciones (con las grecas), así como las formas planas y tridimensionales.
- Desarrollar la creatividad.
- Reflexionar y argumentar el proceso que se está realizando.
- Ampliar el vocabulario en torno a la artesanía de la Taracea.
- Experimentar la representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.
- Conocer las propiedades topológicas.

Contenidos

- Reconocimiento de las formas geométricas: cuadrado, triángulo, rombo y rectángulo.
- Realización de seriaciones con los rotuladores de colores.
- Utilización de la lengua oral para argumentar el proceso que se está llevando a cabo en la elaboración del objeto.
- Ampliación del vocabulario en torno a la Taracea. Glosario de términos que aparecen: grecas, estrellas, taracea, tipos de madera como el olivo, ébano, el limoncillo o la madera de coral.
- Identificación de las formas planas y tridimensionales en los elementos del entorno.
- Expresión plástica a través de la armonización de colores. Colores básicos: rojo, verde, blanco, junto con colores oscuros como el marrón o el negro.
- Reconocer las propiedades topológicas: dentro, fuera.

Actividades

Trataremos de jugar a ser artesanos, es decir, que los niños/as se conviertan en artesanos simulando su labor, aunque la secuencia de tareas no se tome igual que la que realiza el artesano debido a la complejidad manipulativa que requiere. Para ello, se propone una serie de actividades adaptadas al nivel de edad del alumnado. La secuencia de dichas actividades se esquematiza en la Figura 1.



• *Asamblea y motivación*

En primer lugar, al ser una propuesta de tipo globalizado, es imprescindible que el niño se familiarice con el entorno de la artesanía, no solo como un medio para aprender matemáticas, sino como un instrumento para acercarse a la labor del artesano y poner en marcha todas sus capacidades. Por tanto, es necesario tener en cuenta que cualquier acción que realizan los niños (mirar un cuento, construir una torre, comer, dibujar, charlar con los amigos) pone en juego distintos ámbitos de su persona, el aprendizaje en estas edades no responde a “compartimentos estancos”. Por lo que no es adecuado la presentación de esta artesanía en parcelas epistemológicas (matemáticas, lengua, ciencias...).

El primer contacto entorno a la taracea, es una tarea que depende en gran parte del profesor; la forma de presentar la propuesta y como esta les llegue a los niños/as será esencial para su motivación e interés. Por tanto, para que el niño se familiarice con este ámbito es necesario también identificar los conocimientos previos de los alumnos. Esto nos permitirá tener un punto de partida para organizar las actividades y detectar el nivel de dificultad que puedan tener. De igual modo, se podrá conocer el lenguaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven. Hay que tener presente que puede surgir la posibilidad de que los conocimientos previos que tengan los niños/as entorno a la Taracea sean muy escasos, en cualquier caso se introducirán nuevos elementos conceptuales para dotar de significado a los conceptos propuestos.

Una vez emprendido el microproyecto, donde el maestro/a presenta el tema, mediante un cuento, con imágenes audiovisuales o con algún objeto de taracea, se debate y se pide a los alumnos que traigan información. Para ello será necesario realizar una búsqueda en la biblioteca de la clase y en sus casas. Una vez se ha puesto en común en el aula se realizará una visita a un taller de Taracea, para que puedan ver de primera mano todo el proceso de fabricación de un producto y preguntar las cuestiones planteadas previamente en el aula, así como las posibles dudas que vayan surgiendo en el momento.

• *Actividades previas a la elaboración del objeto*

Para trabajar la simetría colocamos un espejo en dibujos que tengan simetría (una casita, un pino o una mariposa) y en otros que no la tengan (un coche, un gato o un

perro):

- Observa que algunos no cambian.
- Encuentra otros dibujos que no cambien.
- Encuentra otros dibujos que cambien.

Pintamos con pintura la parte de la “estrella” de la Taracea. Después doblamos el papel para que se calque en el otro lado del papel y ver así su efecto simétrico.

• *Actividades para elaborar el objeto: Somos artesanos*

- Compra y preparación del material: ¿Qué necesitamos para hacer un lapicero de taracea (objeto)? cartulina, tijeras, pegamento, papel para plastificar, rotuladores y una tapa de plástico grande (por ejemplo, de un tarro de crema de cacao), que nos servirá de base. El alumnado elegirá el color de la cartulina que quieren para el lapicero.
- Elaboración o transformación de materiales: Para elaborar el material empezaremos la tarea trabajando en el plano para posteriormente pasarlo al espacio. De esta forma nos facilitará su ejecución, ya que trabajar un objeto relativamente pequeño desde una perspectiva tridimensional puede resultar más complejo en estas edades.

Se empezará repartiendo una cartulina con forma de rectángulo. Para el diseño y decoración del lapicero se les darán distintos modelos de grecas y estrellas (Figura 2) con dos tamaños, pequeño y grande. La tarea aquí consiste en pensar el diseño, la organización de los elementos en el plano, darle color a las grecas y estrellas mediante seriaciones, delimitar el tamaño de estas y recortarlas para adecuarlas al plano.

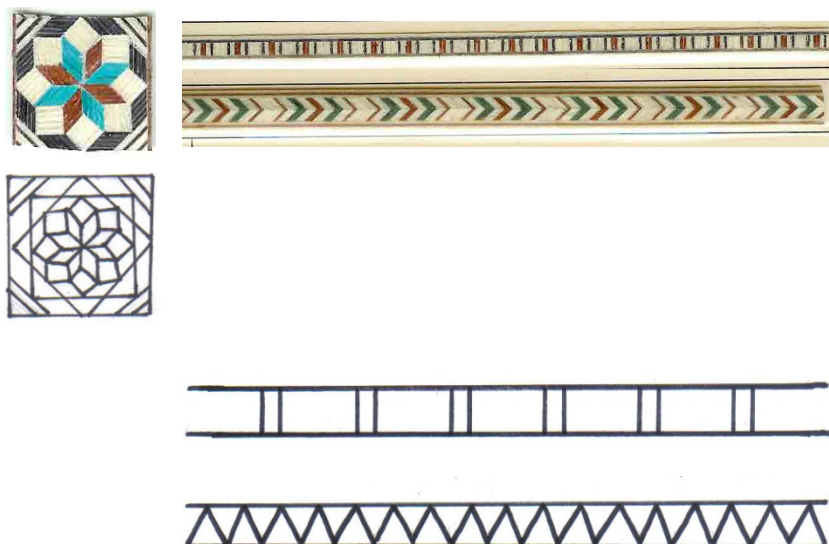


Figura 2. Estrellas y grecas de Taracea reales (parte superior) y modelos (inferior).

- Elaboración del núcleo central del objeto: Recubrir la superficie exterior del objeto, pegando los elementos que han recortado anteriormente, realizando simetrías, seriaciones, etc, dejando total libertad en el diseño.
- Perfeccionamiento y terminación: Pegar aquellos elementos que no estén bien pegados, plastificarlo y pasarlo del plano al espacio; es decir, juntar los

laterales del rectángulo para formar así un cilindro. Finalmente, para terminar el lapicero, lo uniremos a la tapa de plástico que actuará de base.

El proceso se representa de en la Figura 3.

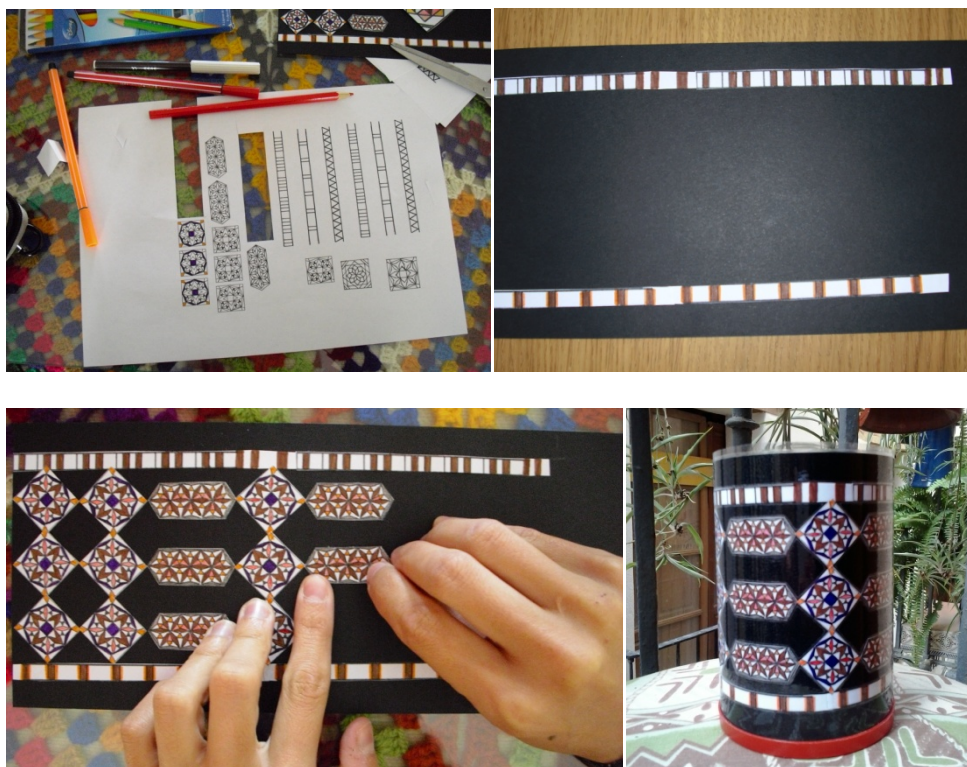


Figura 3. Proceso de elaboración del objeto (lapicero de Taracea cilíndrico).

Evaluación

Para la evaluación del microproyecto se llevarán a cabo varias actividades. Por un lado, al ir desarrollando cada apartado de lo programado se llevará un protocolo de observación mediante el cual podamos ir comprobando de forma grupal si los niños desarrollan los objetivos deseados. También al finalizar realizaremos algunas actividades de “control” que nos permitan evaluar la adquisición de los objetivos de una forma individual. Con ambos instrumentos de medida podemos obtener información de las dificultades encontradas durante el proceso. A continuación mostramos una de las actividades de control.

Actividad de Control 1

Esta actividad tiene como fin evaluar de forma individual los objetivos generales de todo el proyecto. Para ello, sería adecuada una actividad de comunicación, correspondiente a la fase final del proceso constructivo, es decir, una vez que han hecho todo el proyecto, tratar de comunicar a los demás aquello que han experimentado. Por lo que hemos creído conveniente que la actividad corresponda al área de expresión. Esta tendrá dos variantes una más sencilla y otra más compleja, dando distintas posibilidades de elección.

Concretamente se les pedirá:

- Actividad 1 Tipo A: Con papel y lápices de colores realizar un dibujo que represente lo que más les ha gustado de todo el proyecto.
- Actividad 1 Tipo B: Elaboración de un collage con distintos materiales en el que representen el proceso de construcción del lapicero o de lo visto en el taller.

El baremo para valorar estas dos actividades se centrará en los aspectos cualitativos siguientes: el más creativo, completo y el que muestre mejor la realidad de la experiencia vivida. Para valorar el aspecto cuantitativo se clasificarán los trabajos en 3 niveles progresivos de logro de los objetivos.

Teniendo en cuenta la evaluación grupal, podremos ver los errores de programación o implementación del proyecto y los ajustes y desajustes que tienen que ver con las características del grupo. De este modo, podremos valorar mejor las actividades individuales ya que están mediatizadas por el trabajo hecho en grupo.

CONCLUSIONES

- La dimensión cultural condiciona el pensamiento matemático.
- Las matemáticas son universales en el sentido de que son una parte de todas las culturas pero a la vez son tan diversas como lo son las mismas culturas.
- La didáctica a través del microproyecto, además de la adquisición de conocimiento, implica el desarrollo de habilidades y actitudes.
- El microproyecto permite trabajar las matemáticas desde una perspectiva más cercana a las niñas y niños; facilitando un aprendizaje basado en el constructivismo.
- La técnica artesanal de la Taracea, como objeto de estudio, permite una secuencia didáctica constructivista: acción-reflexión y representación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1979). *Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Alsina, A. (2011). *Educación Matemática en contexto: de 0 a 3 años*. Barcelona: Horsori
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44-48.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Méjico: Progreso.
- Fernández, J. (2003). *Artesanía, Folklore y arte popular*. Buenos Aires: Condorhuasi.
- Geertz, C. (1988). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 155, 54-59.
- Oliveras, M.L. (2006). Etnomatemáticas, de la multiculturalidad al mestizaje. En J. M. Goñi (Coord.), *Matemáticas e interculturalidad* (pp.117-149). Barcelona: Graó
- Oliveras, M. L. (2000). Etnomatemáticas. En J. Fuentes y M. L. Oliveras (Ed.), *Matemáticas en la sociedad*. (pp. 39-46). Granada: Repro Digital.

Oliveras, M. L. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.

Requesens, E. y Díaz G. (2009). Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7.

EL OURIL COMO EJEMPLO DEL USO DE LOS JUEGOS CULTURALES PARA LA ENSEÑANZA GLOBALIZADORA DE LAS MATEMÁTICAS

Espinar Mesa, Georgina; Fernández-Oliveras, Alicia; Oliveras Contreras, María Luisa.
Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014.

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014.

Resumen

En este artículo se describe el proceso de elaboración de una propuesta didáctica para educación infantil, enmarcada en el ámbito del aprendizaje basado en proyectos. El punto de partida fue la realización de una investigación teórica educativa que indagaba en la integración de las Etnomatemáticas en las aulas y en uso del juego como recurso educativo. La investigación realizada condujo a la elaboración de la propuesta didáctica siguiendo un modelo de proyecto educativo denominado "microproyecto". El microproyecto se diseñó a partir de un signo cultural típico de Cabo Verde: el juego del Ouril. Mediante este microproyecto se pretende trabajar aspectos de las matemáticas desde un enfoque globalizado, incorporando signos característicos de otras culturas y con el juego como eje central.

Palabras clave: Constructivismo social, matemáticas, educación intercultural, aprendizaje basado en proyectos, estrategia globalizadora, formación de profesores.

Nos encontramos en una época culturalmente muy diversa. Este marco sociocultural en el que nos encontramos, hace que, como futuros educadores y educadoras, nos planteemos nuevos retos de futuro; entre los cuales estará el buscar modelos educativos y de convivencia interculturales, que hagan posible una cohesión social. Si queremos aplicar un modelo intercultural, la mejor manera será plantearnos objetivos en nuestros retos como los de compartir con reciprocidad elementos lingüísticos, culturales y simbólicos. Todos ellos los podemos llevar a cabo mediante la educación de una forma globalizada, es decir, incluyendo todas las áreas y tomando la lógica-matemática como eje central, ya que así se trabajan las estructuras de pensamiento mediante las cuales se integrarán todos los conocimientos de una manera más sólida.

Hay que interpretar las matemáticas como un recurso que nos sirve de fuente de conocimiento y para comprender el mundo y la sociedad en la que vivimos. En nuestra vida diaria siempre pensamos matemáticamente, para el desempeño de funciones diarias, jugar, etc. Es por ello que el conocimiento matemático es tan importante y necesario. Dado que es muy importante la relación del pensamiento informal y el pensamiento formal, se deben crear puentes para relacionar las ideas con las actividades, partiendo de lo concreto, de situaciones cercanas a los niños y niñas, para comenzar a construir conceptos y relaciones, y pasar al pensamiento abstracto. Hay situaciones, materiales, (monedas, juego, etc.) que forman parte de la vida diaria del niño/a que pueden servir para fomentar el pensamiento abstracto. Por ello desarrollaremos una propuesta didáctica, con un enfoque basado en el método de

“Proyectos”, y su adaptación en forma de “Microproyectos” realizada por Oliveras (1996).

Con este microproyecto pretendemos trabajar las matemáticas a partir del juego denominado “Ouril” y desde una metodología donde prime la manipulación y la experimentación favoreciendo así las capacidades básicas de niños y niñas de edades comprendidas entre 5 y 6 años. Las actividades relacionadas con el juego Ouril están pensadas para dar a los niños y niñas diferentes estrategias que puedan aplicar en diferentes situaciones, reales y prácticas. Con las actividades de este microproyecto intentamos que los alumnos/as pasen del pensamiento concreto al abstracto mediante el juego, ya que este es un material cercano a ellos/as y que permite el desarrollo de todas las áreas de conocimiento, favoreciendo el logro de los objetivos propios del segundo ciclo de la Educación Infantil.

El juego Ouril y su contexto

Nos hemos centrado en un objeto de estudio relevante para la cultura de Cabo Verde: el Ouril, un juego tradicional en esa zona. La primera isla de Cabo Verde donde apareció este juego fue Santiago y de allí se extendió a las demás islas.

El archipiélago del Océano Atlántico que compone Cabo Verde está ubicado al oeste del continente africano, cerca de Senegal. Republica de Cabo Verde es el nombre oficial de esta antigua colonia portuguesa, formada por diez islas principales y cinco menores, que juntas forman una C, y cuya capital es Praia. Las islas son de origen volcánico y fueron descubiertas en el siglo XV por los portugueses, quienes las habitaron y convirtieron tristemente en un centro de trata de esclavos. A consecuencia de esto, la mayor parte de los habitantes son mezcla de esclavos africanos y colonizadores europeos. Su lengua oficial es el portugués aunque la población mayoritariamente habla una lengua propia de tradición oral, denominada criollo caboverdiano (Crioulo).

La bandera oficial de Cabo Verde se compone de cinco rectángulos longitudinales. Los rectángulos superior e inferior son de mayor tamaño y de color azul, simbolizando el océano y el cielo. Esos dos rectángulos se separan con los otros tres, de igual tamaño y de color blanco rojo y blanco respectivamente, encarnando la paz y el esfuerzo. En el lateral derecho de la bandera hay un círculo con diez estrellas de cinco puntas amarillas, que representan las diez islas mayores.

El Ouril (también conocido como uril, oril, ouri, ori, etc) pertenece a la familia de los juegos “Mancala” y es uno de los juegos de tablero con más antigüedad. Requiere un tablero, llamado oware, y unas fichas que son semillas llamadas ouris, procedentes de los arbustos conocidos como ourinzeira. El tablero es una tabla rectangular que posee dos hileras con seis agujeros circulares. Las piezas son, en total, 48 semillas (24 por jugador) y se disponen inicialmente de forma que haya 4 semillas en cada agujero del tablero. La dirección siembra es anti-horaria. El objetivo del juego es sembrar y cosechar, capturando más semillas que el adversario.



Figura 1. Imagen de un Ouril caboverdiano

Este juego fue llevado por los esclavos durante el colonialismo portugués, es por ello que es más habitual ver jugar a hombres que a mujeres. El Ouril también se juega en Portugal.

Hemos elegido este objeto de estudio porque es una forma de acercar las diferentes culturas y fomentar el desarrollo global en la edad infantil desde una forma cercana a ellos, a su mundo, como es la parte lúdica.

Microproyectos

Microproyecto es un plan de trabajo o proyecto educativo, interdisciplinar en cuanto a los contenidos y abierto en los objetivos. Desarrolla el autoaprendizaje y trabajo en pequeños grupos, en el cual el rol del profesor es de dinamizador y partícipe de los descubrimientos y de coordinador de las interacciones. Incluirá un objeto de estudio, procurando que sea un objeto/artefacto cultural, que permita ser analizado desde los diversos puntos de vista de las distintas ciencias, y a la vez, el conocimiento obtenido será vehiculado mediante los distintos lenguajes y expresiones artísticas. En suma se trata de un proyecto, en el plano educativo, que permite acceder a una pequeña parte de la cultura con sentido en sí misma, y que al ser estudiado desde distintos puntos de vista científicos provoque aprendizajes contextualizados con significado dentro del mundo infantil. Se trata de una metodología activa y de unos recursos globalizados que, elaborados desde una perspectiva didáctica socio-constructivista, hacen que en su puesta en práctica se generen significados matemáticos contextualizados. El microproyecto también recogerá objetivos de otras áreas, integrando el aprendizaje global del niño. Para desarrollar esta propuesta de microproyecto partimos de unos fundamentos epistemológicos y didácticos, que indican el punto de vista sobre la educación, el juego y las matemáticas desde el cual hacemos tal propuesta (Oliveras 2005).

Etnomatemáticas

Llamaremos Etnomatemáticas a las matemáticas que son practicadas por grupos culturalmente identificables, como son sociedades nacionales o tribales, grupos y oficios, niños de un cierto intervalo de edad, clases profesionales, incluyendo sus jergas y modos de expresión. Este concepto de “Etno” incluye a todos los grupos identificables culturalmente con sus jergas, códigos, símbolos, mitos, y sus procesos específicos de razonamiento e inferencia (D’Ambrosio, 1985).

Bishop (1988, p.182) mencionó la relación de las matemáticas con las prácticas sociales: “existen seis actividades humanas universales practicadas de modos diferentes en cada cultura: contar, medir, localizar, dibujar, explicar y jugar”.

Según Mtetwa (1995), algunas personas han interpretado mal este término, usándolo exclusivamente para designar, a las formas matemáticas creadas y practicadas por y para un grupo “étnico” específico. Este concepto de etno corresponde al concepto de etnociencia establecido por antropólogos y etnógrafos del siglo XIX con mentalidad colonialista que constituye un reduccionismo de tipo positivista, en el cual existe, por una parte, la ciencia establecida en el ámbito de las potencias político-geográfico dominante, conocimientos infra calificados como “etno” (Mtetwa, 1995).

No compartimos esta visión de los fenómenos culturales, sino otra, con otro sentido o enfoque, en el que la interpretación de la vida científica y social de cualquier cultura se ejecuta mediante sus propios elementos culturales. Con criterios ecológicos o contextualizados que conllevan una valoración de equidad ontológica, independiente

de superioridades racionalistas, mapas o dominaciones.

Las Etnomatemáticas representan al conjunto de todas las matemáticas existentes, en tanto que consideramos a esta ciencia como un conjunto de prácticas específicas, realizadas por diversos tipos de personas, comunidades, para el desempeño de cometidos diferentes que satisfacen sus intereses producidos como grupo. Es decir prácticas prototípicas que constituyen parte importante y representativa de culturas y microculturas diferentes (Oliveras, 1996).

El juego

El juego ha estado presente a lo largo de toda la historia y en todas las culturas, pero presenta diferentes características en función de su contexto cultural. El juego es una de las actividades básicas de la infancia, indispensable para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y social de los niños y niñas.

El juego es un recurso didáctico de un gran valor educativo, además está reconocido como derecho fundamental de la infancia.

El juego puede definirse como una actividad necesaria para los seres humanos y de gran valor en la esfera social, ya que permite ensayar ciertas conductas sociales, a su vez es un recurso útil para adquirir y desarrollar capacidades cognitivas, motrices o afectivas. Esta actividad se debe practicar sin ningún tipo de obligación, con el tiempo y espacio necesario.

Linaza (1991) establece, en los juegos y actividades lúdicas, una serie de criterios, para poder identificarlos y caracterizarlos:

- El juego es libre, si es una imposición externa no es un juego, esta condición ha de ser libre. Entendiendo entonces que el juego ha de ser voluntario y libre, ya que como comentaba Boule, una persona jugará más si esta quiere, y durante el tiempo que esta quiera.
- No estará condicionado por refuerzos o acontecimientos externos. No se juega para tener una consecuencia posterior (reconocimiento social, juicio externo,...), si la hay no se trata de actividad lúdica.
- El juego produce placer, tiene un papel muy importante ya que hace que el niño exprese libremente sus impulsos y de una manera aceptada, esto hace que se reduzcan sus miedos y ansiedades.
- Predominan los medios sobre los fines, es el rasgo más característico del juego, ya que lo que produce la propia acción de jugar, es la satisfacción de realizarlo. El objetivo principal del juego son las propias acciones.
- Las conductas lúdicas presentan ciertas especificidades, siempre se pone de manifiesto el carácter de ficción.

Teniendo en cuenta que el juego tiene que ser libre y espontáneo, debería ser el niño quien decida cuando jugar, esto no quiere decir que el juego en el aula no se pueda practicar, o sea escaso; pero lo que el maestro debe hacer es presentar actividades con carácter lúdico y con la práctica cotidiana el niño se percatará de la intencionalidad de estas.

Según la clasificación de juegos que hacía Piaget (1961), el Ouril estaría dentro de los juegos de reglas; lo que se pretende con este tipo de juego, es dominar del egocentrismo mediante la socialización y la competición. El alumno tiene que aceptar distintas normas, incluso llegar a consensuarlas con sus compañeros, o de ponerse en

el lugar de su rival para prever su victoria, es las razones de que este tipo de juego tenga un gran valor didáctico.

Para que un juego utilizado en el aula sea considerado de estrategia más que de azar, este deberá tener una serie de requisitos:

- Tiene una serie de reglas fijas, definidas al principio de la partida.
- Las reglas dejan claro los objetivos de todos los jugadores/as.
- Los jugadores/as eligen las acciones para alcanzar su objetivo. Si no es así es un juego de azar.
- Las reglas fijan cuando termina el juego, expresando un vencedor/a y un perdedor/a.

Algunos maestros/as no creen que el uso de este tipo de juegos en el aula pueda ser positivo ya que este tipo de juegos presentan un vencedor/a, un perdedor/a o empate. Pero se ha de tener en cuenta que la competición puede presentar utilidades didácticas si se gestiona adecuadamente. Según Kamii y Devries (1988) los niños tienen tal egocentrismo que les impide centrarse en lo que hacen los demás. Además la competición en el juego no es para obtener un refuerzo externo, hay que centrarlo en la acción; ya que sino muchos alumnos perseguirían la recompensa y no se realizaría el aprendizaje.

Se debe dejar claro que el vencedor/a solo ha ganado un juego, quitándole importancia al hecho de ganar; el hecho de perder también forma parte del juego y no por ello se es inferior, ni trae consigo algún tipo de consecuencia; hay que permitir a los alumnos/as que eviten la competición si no quieren; la posibilidad de ganar en los juegos de estrategia son puramente de habilidad y esto puede hacer que ciertos jugadores dejen de jugar si siempre pierden, si vemos que esto ocurre, lo que debemos hacer es ir incorporando el azar en el juego.

MARCO LEGISLATIVO

Mostraremos un breve recorrido histórico sobre el marco legislativo educativo y se verá la concepción de juego en las diferentes leyes.

- L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo). Da definitivamente un carácter educativo a la educación infantil, establece los aspectos básicos del currículo y denomina explícitamente la necesidad de una metodología basada en el juego para el desarrollo de las capacidades básicas del niño y niña. "la metodología educativa se basará en experiencias, actividades y juego, en un ambiente de afecto y confianza". (Art. 9.5.).
- L.O.C.E. (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación). Esta ley mantiene la metodología basada en el juego durante la etapa infantil, aunque implica grandes cambios. Supone educativa la etapa 3-6 y deja fuera del sistema educativo la franja de 0-3 considerándola asistencial. Por cambios políticos esta ley no ha llegado a llevarse a cabo.
- L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Vuelve a los planteamientos de la LOGSE recuperando así el carácter educativo. Considera el juego como recurso metodológico para la institución educativa durante la etapa de infantil y la actividad lúdica como una necesidad básica de la infancia. En cuanto a la metodología de intervención, menciona: "Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicaran en un ambiente de afecto y confianza, para poder potenciar la autoestima y la

integración social” (Art. 14.6). Esta concepción educativa del juego queda reflejada a lo largo del despliegue legislativo de los últimos años.

- ORDEN de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Menciona: “El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa (...) suele suponer para el niño situaciones placenteras (...) Estas características hacen que el juego afecte al desarrollo afectivo, psicomotor, social, cognitivo y lingüístico, de ahí su importancia para un crecimiento global y armónico. A través de los juegos, niñas y niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias y de los demás.” (Apartado C. 3).

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

Para llevar a cabo este microproyecto nos basamos en las teorías pedagógicas de Piaget y Vygotski, es decir en una metodología constructivista, ya que consideramos que es un enfoque en el que la experimentación y la interacción con el medio y social, es un factor primordial para la construcción y el desarrollo de la propia inteligencia.

Piaget y Vygotski se apoyan en un enfoque constructivista social para el aprendizaje. Defienden la idea que el individuo construye su propio comportamiento, tanto en aspectos cognitivos como sociales y afectivos, como resultado de la interacción entre la experiencia y la toma de decisiones.

Según Piaget (citado por Ruiz, 2005): “El aprendizaje se apoya en la acción”. Mediante las experiencias el individuo va organizando, estructurando y reestructurando los esquemas previos del pensamiento, modificándolos y enriqueciéndolos. Todo esto se da gracias a estas experiencias; pero debemos tener en cuenta que estas experiencias se llevan a cabo mediante la interacción con el mundo físico y social; como afirmaba Vygotski (1978), en la idea básica de la psicología social, los conflictos cognitivos entre miembros de un mismo grupo social pueden facilitar la adquisición de conocimientos. De esta forma iremos construyendo nuestra propia inteligencia. Realizaremos esta construcción, gracias a los esquemas que los individuos ya poseen y poniéndolos en relación con el medio que lo envuelve y actividades constructivistas.

PROGRAMACIÓN DEL MICROPROYECTO

Objetivos generales

Tomamos los objetivos del BOJA que guardan relación con el objeto de estudio, como:

- Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
- Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.
- Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica.
- Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas. Debe contribuirse, igualmente, a que los niños y las

niñas constaten la existencia en nuestras vidas de situaciones con interrogantes o incógnitas cuya resolución exige la reflexión sobre ellas y la aplicación de esquemas de pensamiento. El acercamiento a la resolución de problemas propios del contexto en el que se vive, descubriendo y utilizando algunas de las estrategias que para ello podemos emplear, es otra de las intencionalidades que se pretenden.

- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.
- Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

Áreas de Educación Infantil

- Ser progresivamente autónomo/a en la realización de actividades.
- Realizar movimientos globales y segmentarios y adoptar diferentes posturas, y se sitúa en el espacio atendiendo a las nociones delante-detrás, un lado-otro lado e izquierda.
- Progresar en la coordinación dinámica general y óculo-manual.
- Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
- Participar en el juego.
- Establecer relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas, aceptando diferencias.
- Adquirir algunas nociones de Geografía y de Historia a través de los relatos contados por el docente sobre otros lugares y otras culturas.
- Conocer los roles y responsabilidades de las personas de otros tiempos.
- Descubrir las costumbres y la forma de vida de personas de otros pueblos y culturas.
- Conocer y aceptar las normas que hacen posible la vida en grupo y el trabajo en equipo.
- Discriminar e identificar comportamientos adecuados e inadecuados para la convivencia.
- Reforzar contenidos matemáticos aprendidos.
- Compone y descompone números hasta el 9.
- Resuelve operaciones matemáticas sencillas.
- Agrupa y clasifica objetos atendiendo al color, a la forma y al tamaño, diferencia la cualidad de los objetos.
- Nombra medios de transporte y utiliza el vocabulario nuevo aprendido.
- Escuchar atentamente las historias contadas por el docente sobre otros pueblos del mundo para comprender la información y ampliar el vocabulario.
- Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el docente.

Contenidos

- Aceptación de la identidad y características de los demás.
- Sentimientos y emociones.
- Ayuda y colaboración con sus compañeros y compañeras.
- Habilidades para la interacción y la colaboración: trabajo en equipo.
- Coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual.
- Control del movimiento en los desplazamientos.
- Aceptación de las normas que rigen el juego.
- Desarrollo de la observación y de la atención.

- Percepción de semejanzas y diferencias.
- Iniciación a la Geografía y a la Historia.
- Percepción de diferentes tamaños: el más largo, cortos, etc
- Nociones espaciales: izquierda-derecha.
- Conteo.
- Series.
- Lectura y asociación de imágenes.
- Lectura e interpretación de etiquetas.
- Vocabulario básico: Ouril, semillas, cosecha, etc
- Técnicas plásticas: colorear, pegar...
- Escucha atenta a las historias contadas por el docente.
- Visualización de imágenes y fotografías sobre el juego del Ouril y Cabo Verde

Actividades

Se proponen actividades en torno al juego del Ouril para realizar en el aula y alcanzar los objetivos propuestos. Estas actividades son:

Contamos un cuento

El/la docente presentará en la primera actividad un cuento en el que aparezca el juego del Ouril. Después de escucharlo y comentarlo, mediante la asamblea y el debate hará una serie de preguntas para que el alumnado se motive hacia el tema en cuestión.

1º) Estas preguntas serán: ¿Sabéis qué es el juego del Ouril? ¿Quién juega al juego del Ouril? ¿Cómo creéis que es un Ouril? ¿Cuántas personas pueden jugar a este juego? ¿De dónde proviene este juego?

2º) Seguidamente buscaremos en Internet el juego del Ouril y contrastaremos nuestras respuestas.

3º) Escribiremos en la pizarra: "Ouril", para que el alumnado se familiarice con el nombre.

4º) Los alumnos y alumnas dibujarán un Ouril, escribirán su nombre y al lado un harán lo mismo con un juego típico de su propia cultura.

Metodología: En esta actividad el profesor/a hará de mediador de las conversaciones que surjan en la asamblea, realizando preguntas e interviniendo cuando sea necesario.

Recursos: Cuento, la asamblea, fotografía del juego Ouril, folios y lápices de colores

Criterios y elementos a observar para la evaluación: Los conocimientos previos, el vocabulario, la expresión oral y escrita.

Localizamos en el mapa Europa y Cabo Verde

Al final de la primera actividad pasaremos hacer una tarea de medida con distintos materiales.

1º) Presentaremos el mapamundi y, partiendo de la base de que estamos trabajando diferentes continentes y culturas, nos ubicamos en Europa inicialmente.

2º) Después enseñaremos donde está Cabo Verde, y haremos un debate sobre la distancia, los medios de transporte con lo que se pueden acceder, etc.

3º) Mediremos las distancias. Cada grupo tendrá un “medio de medición” diferente:

- Grupo rojo: rotuladores
- Grupo verde: regletas cuisiniers (una de cada)
- Grupo amarillo: con las manos
- Grupo azul: con los pies

4º) Representaremos las distancias.

En un mural dibujaremos una tabla con las diferentes medidas.

Metodología: El profesor/a tendrá un papel de guía y de mediador.

Recursos: Mapamundi, regletas cuisiniers, rotuladores, cartulina.

Criterios y elementos a observar para la evaluación: El profesor observará las reacciones de los niños ante las diferentes situaciones.

En estas dos actividades se trabajan los conocimientos sociales y lógico-matemáticos ya que aparecen normas, convenios, signo, representaciones y lenguajes; además establecen relaciones entre los objetos, sujetos u otras relaciones previas.

Qué es un Ouril

Llevaremos un Ouril a clase, recordaremos el juego del Ouril que salía en el cuento, comentaremos la historia de este juego, que se basa en la siembra y la cosecha y explicaremos las reglas.

Será una actividad introductoria para acercar los materiales del juego del Ouril. Los niños/as investigaran libremente los distintos materiales y descubrirán nuevas texturas y nuevas formas.

Metodología: Será una actividad que tiene una parte introductoria donde se presenta el material y el profesor/a hace de guía y otra parte libre, donde los niños y niñas investigarán libremente y el/la docente solo intervendrá para resolver dudas.

Recursos: Tablero de Ouril con todos sus materiales.

Criterios y elementos a observar para la evaluación: Cómo interactúan los niños con los diferentes objetos.

En esta actividad se trabajan los conocimientos físicos, sociales y lógico-matemáticos ya que aparecen normas, convenios, signo, representaciones y lenguajes; se captan propiedades de los objetos mediante los sentidos; además establecen relaciones entre los objetos, sujetos u otras relaciones previas.

Construcción de un tablero de Ouril

Una vez introducidos los conceptos tratados en las actividades anteriores, fabricaremos nuestro Ouril a partir de material reciclado. Para obtenerlo contaremos

con la ayuda de las familias. Concretamente, para confeccionar los tableros pediremos que lleven al aula hueveras de las que se emplean para dispensar los huevos en los comercios. La actividad se puede realizar individualmente o en pequeño grupo. Repartiremos el material necesario y el alumnado deberá situarlo en el lugar correspondiente, siguiendo los pasos de la elaboración:

1. pintamos la huevera a nuestro gusto con colores de tempera
2. una vez seca, rodeamos los bordes de los agujeros con plastilina
3. repartimos las semillas por equipo.



Figura 2. Imágenes relacionadas con la actividad *Construcción de un tablero de Ouril*.

Metodología: El maestro/a explicará la actividad actuando como guía y cada alumno/a o grupo creará su propio Ouril, organizando los diferentes elementos.

Recursos: Una huevera de media docena, colores de tempera, plastilina, pinceles, 24 semillas (12 de una forma y las 12 de otra distinta).

Criterios y elementos a observar para la evaluación: Se evaluará la creatividad de cada alumno/a, el reconocimiento de nuevas formas geométricas y su orientación espacial.

Jugamos con nuestro Ouril

Para finalizar, jugaremos con nuestro Ouril. Así podremos tener una vivencia de todas las cosas que hemos trabajado. En primer lugar, nos sentaremos todos juntos y haremos un pequeño recordatorio sobre todo lo visto en estos días y el/la docente aprovechará para contar las reglas del juego. Al finalizar dejaremos que el alumnado juegue de forma libre primero, y después, siguiendo las reglas del juego.

Teniendo en cuenta la dificultad del juego original, hemos hecho una adaptación para los niños/as de esta corta edad.

Objetivo general del juego: Cosechar el mayor número de semillas.

Reglas del juego:

1. Cada jugador/a coloca 4 semillas en cada hoyo, es decir, reparte 12 semillas entre los tres agujeros de su fila. (En total habrá 24 semillas, distribuidas de 4 en 4 en los seis agujeros).
2. En tiradas alternadas, cada jugador/a cogerá todas las semillas de uno de los agujeros de su fila y las repartirá, de una en una, por cada agujero que tiene a la derecha.

3. Si la última semilla cae en un agujero de su fila, el jugador/a recogerá la cosecha, es decir, se llevará todas las semillas del agujero.
4. Si la última semilla cae en un agujero de la fila contraria, no se llevará ninguna cosecha y le dará paso al jugador/a contraria.
5. Gana el jugador/a que consigue cosechar más semillas.

Metodología: En esta actividad los niños/as tendrán que realizar el juego del Ouril. El maestro/a será quien marcará las normas y resolverá posibles dudas.

Recursos: Nuestro Ouril.

Criterios y elementos a observar para la evaluación: Se evaluará la buena adquisición de las normas y el trabajo cooperativo de los niños y niñas.

En estas dos últimas actividades, al igual que en las dos primeras, se trabajan los conocimientos sociales y lógico-matemáticos.

Con este juego no solo deben buscar la mejor estrategia para vencer, conviene que sepan cumplir las reglas como ser capaz de diferenciar ciertos atributos, aprender a oponerse al adversario, utilice el número para comparar, realice descomposiciones, haga seriaciones, etc. El aprendizaje se da desde el primer momento ya que el alumno/a aprende a colocar las fichas/semillas en sus respectivas posiciones; seguidamente tiene que desarrollar estrategias para avanzar en el juego, si no lo hará mediante la observación de sus iguales, observando los movimientos de sus compañeros y así obtiene más estrategias. Con esta clase de juego también frenamos el egocentrismo muy presente en estas edades.

CONCLUSIONES

En esta investigación y propuesta didáctica, podemos ver que hay diferentes formas de tratar la diversidad cultural en las aulas de Educación Infantil.

Como ya sabemos, cada vez hay más diversidad cultural, pero con esta propuesta no pretendemos enseñar a tratar a las diferentes culturas, si no a aprender sus métodos para resolver diferentes situaciones, para posteriormente saber aplicarlos a nuestra cultura y así enriquecernos de los diferentes conocimientos culturales.

Con este trabajo se puede observar que, mediante una metodología globalizada y tomando las etnomatemáticas matemática como eje central de la técnica denominada, acercamos las matemáticas de otras culturas a nuestras aulas de Educación Infantil y conseguimos que nuestro alumnado las identifiquen, las conozcan, las vivan y las sepan utilizar en diferentes contextos.

Hemos utilizado un recurso muy familiar a la vez que motivador para los niños y las niñas, como es el juego. Creemos que es un medio que facilita la adquisición de nuevos conceptos y comportamientos, ya que plantea problemas o retos que deben resolverse con unas normas o pautas a seguir. Esto, además de facilitar aprendizajes significativos, hace que se fomente el cooperativismo entre iguales.

BIBLIOGRAFÍA

Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. En A. J. Bishop, (Ed.), *Mathematics Education and Culture* (pp. 179-192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44-48.
- Kamii, C y Devries, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Plaza.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307, 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.
- Linaza, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Long-man.
- Mtewa, D. (1995). Matemática y etnomatemática: Punto de vista de los estudiantes de Zimbabwe. Boletín ISGEM, Vol. 7, N° 1. En Scott, P. (Ed.), *Un compendio de los Boletines del Grupo Internacional de Estudios de Etnomatemáticas*. Agosto 1985 a diciembre 1994.
- Oliveras, M. L. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.
- Oliveras, M. L. (2005). Microproyectos para la Educación Intercultural en Europa. *Revista UNO*, 38, 70-81.
- Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *BOJA*, 169, 17-53.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Ruiz, L. (2005). Aprendizaje y matemáticas. La construcción del conocimiento matemático en la Escuela Infantil. En M. D. Chamorro, J. M. Belmonte, M. L. Ruiz y F. Vecino (Ed.), *Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil* (pp. 1-38). Madrid: Pearson.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

WEBGRAFÍA

História de Cabo Verde extraída de:

<http://www.islascaboverde.com/>
http://es.wikipedia.org/wiki/Cabo_Verde

Información sobre el juego del Ouril extraída de:

<http://www.awale.info/africa-occidental/ouril/?lang=es>
<http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/239297>
<http://webfacil.tinet.org/jtc/185140>

DÉJAME QUE TE CUENTE

Lidia Peralta Espinosa y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014

Resumen

Se trata de un estudio de casos de socioterapia a través de lectura de cuentos en el Hospital Materno Virgen de las Nieves de Granada, con adolescentes que ingresaron diagnosticados de anorexia y su recuperación fue bastante satisfactoria. Los participantes respondieron bastante bien a las reflexiones de las lecturas expresando sus sentimientos.

Palabras clave: Anorexia, emociones, escucha simpática.

Los desórdenes alimenticios afectan cada día más a los adolescentes en las sociedades desarrolladas. La imagen se ha convertido en algo obsesivo para los chicos y chicas. En general suele darse más en las mujeres que en los hombres, aunque hoy por hoy la cifra está bastante igualada. La obsesión por una figura perfecta está dañando la alimentación y la emociones de muchos adolescentes, los cuales sufren un deterioro físico y cognitivo debido a la falta de seguridad en sí mismo y una baja autoestima.

Las emociones son un estado afectivo que experimentamos y viene acompañada de cambios orgánicos de origen innato, influidos por la experiencia. Cada individuo experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias, aprendizaje, carácter y de la situación concreta. Durante el período comprendido entre los 10 y los 19 años nuestro cuerpo sufre grandes cambios. Los cambios no son tan solo físicos, sino también hormonales, psicológicos. Nos volvemos más receptivos y conscientes de nuestras emociones. Es un periodo bastante vulnerable a la hora de expresar y tomar decisiones. Es una etapa en donde también intentamos formar nuestras propias opiniones y conceptos de la vida. (Goleman, 1996)

Cuando escuchamos se activan dos tipos de mecanismos de relación. El primero es “estar de acuerdo con el otro o no”. Si cruzamos ambas variables se observan cuatro formas de enfrentarse a un proceso de escucha. Cuando estamos de acuerdo con alguien y además somos capaces de ponernos en su lugar se genera un proceso de simpatía. Si somos capaces de ponernos en el lugar del otro, independientemente de si está de acuerdo o no, nos estamos enfrentando al proceso de escucha mediante la empatía. Siendo la mejor forma de escuchar activamente para comprender al interlocutor sin juzgar, sin tener que darle la razón. (García-Ramírez, 2012)

Muchos de los niños y niñas que sufren el trastorno de la conducta alimentaria son debido a la influencia social que sufren actualmente en nuestra sociedad. Hoy en día, los medios de comunicación exponen imágenes de chicos y chicas perfectos que

distorsionan la realidad con estándares estéticos que promueven modelos a través de los medios de comunicación, especialmente la publicidad y la televisión. Por lo que se incide en que la anorexia y la bulimia sean cada vez más enfermedades comunes, sobre todo en las mujeres. (Evers et al., 2010)

La influencia social a la que los adolescentes están expuestos afecta al grupo de iguales derivando en una imagen distorsionada de la realidad y de su cuerpo. Las actitudes de estos adolescentes cambian, ya que su carácter con el resto de los iguales es más brusco y desagradable. Las personas que señalan actitudes como “fobia al peso” manifiestan actitudes negativas hacia la alimentación. Controlan y dominan su cuerpo de manera tan obsesiva que hace que se creen que es una virtud. Su autoestima es bastante baja, ya que sus expectativas la ponen tan elevadas, que sufren baja autoestima al no alcanzar sus metas a un periodo a corto plazo, ya que nunca se ven bien con el peso que tienen y esto hace que sufran trastornos de conductas y actitudes negativas hacia ellos mismos. Se ven feos/as y gordos/as, aunque su peso sea bajo para su masa corporal, pero tienen la imagen distorsionada de su cuerpo, por eso necesitan ayuda de terapias para aumentar esa autoestima poco a poco, aunque sea un trabajo duro y a largo plazo, no es imposible, por eso el grupo de profesionales deben de poner todas las herramientas posibles para poder vencer este trastorno que cada día afecta más a los adolescentes.

La anorexia consiste en un trastorno de la conducta alimentaria que supone una pérdida de peso provocada por el propio enfermo. Se caracteriza por el miedo a aumentar de peso, y por una percepción distorsionada del cuerpo que hace que el enfermo se vea gordo aun cuando su peso se encuentra por debajo de lo recomendado. Realizan conductas asociadas como la utilización de diuréticos, laxantes, purgas, vómitos provocados o exceso de ejercicio físico. La anorexia comienza en la adolescencia, en torno a los 12 años. En un 95% de los casos la anorexia afecta a mujeres jóvenes, aunque en los últimos años se ha producido un aumento en hombres, en mujeres adultas y en niños. Los hombres tienen más posibilidades de ocultar el trastorno ya que no están sometidos a un excesivo juicio social. Existen colectivos más propensos a sufrir estos trastornos, es el caso de gimnastas, bailarinas o modelos. (Garner, et al., 1982)

Se diagnostican dos tipos de anorexia nerviosa, la restrictiva o típica y la compulsiva o purgativa. Las consecuencias si la restricción alimentaria se inicia antes de la pubertad, la afectación física es mayor debido a que la falta de ingesta provoca pérdida de peso y detención del crecimiento, una vez pasada la pubertad, aunque se coma bien, ya no se crece porque los huesos largos han quedado soldados. Con la pérdida de peso también se pierde la capa de grasa que se halla situada debajo de la piel, aumentando así la sensibilidad a la temperatura ambiental. Suelen aparecer un vello fino y largo como una pelusa, llamado lanugo, en zonas donde normalmente no aparece. También se aprecian alteraciones en la pigmentación, protuberancias óseas y el vientre hundido. Otras posibles complicaciones son las siguientes: Alteraciones cardiovasculares, gastrointestinales, sanguíneas, hormonales, óseas, renales, psíquicas. (Garner & Garfinkel, 1979)

¿Cómo descubrir un caso de anorexia? Existen una serie de indicadores que ayudan a diagnosticarla: tener miedo al sobrepeso, distorsión de su propio cuerpo, tratar de mantener el peso por debajo del peso normal, la caída del cabello, la piel seca, cortar alimentos en trozos pequeños, ingesta lenta, antes de ingerir los alimentos los mastican por largos periodos, esconden y escupen alimentos, tendencia a contar las calorías de los alimentos que consumen, hiperactividad que tiene como objetivo bajar

de peso, se vuelven pocos sociales, rechazo a la sexualidad, utilizan prendas de vestir de mayor talla para tapar el cuerpo, se vuelven muy exigentes. (González (1996)

El objetivo de este estudio de investigación es favorecer la seguridad en sí mismo a través de habilidades sociales y la escucha simpática.

Método

Investigación realizada a partir de estudios de dos casos.

Participantes

Participante 1: Una chica de 13 años de edad que ingresó en el Hospital Materno Virgen de las Nieves de Granada. Sufre un trastorno alimentario de anorexia nerviosa.

Participante 2: Un chico de 14 años de edad, ingresado en el Hospital Materno Infantil Virgen de las Nieves de Granada. El chico sufría anorexia nerviosa.

Procedimiento

Durante el curso académico 2013-14 se desarrolló e implementó un programa de socioterapia a través de lecturas en el Hospital Materno Virgen de las Nieves de Granada. Las intervenciones se hicieron en un ambiente acogedor. Las lecturas fueron cuentos. Las lecturas se realizaban tres días a la semana a través de la Asociación Entrelibros. Después de cada lectura, se hacían reflexiones sobre el cuento tratado anteriormente, se les dejaba expresarse sin interrupción, para que los participantes pudieran expresar sus sentimientos y emociones.

Resultados y análisis

CASOS	Participante 1	Participante 2
Observación 1	Al comenzar su ingreso en el Hospital, no quería participar en las sesiones, se negaba a participar y si se quedaba actuaba de manera ausente durante toda la sesión.	Desde que ingresó, se integró en las sesiones; le encantaba reflexionar después de cada cuento.
Observación 2	Se acercaba al grupo de lectura de manera que parecía que se integraba más, pero a la vez se mantenía al margen. Su madre se integraba en las sesiones de lectura, y entonces nuestra participante ya empezó a coger un poco de confianza con nosotros.	Empezó a desempeñar el rol de lector de cuentos y nos leía las historias al grupo de lectura y luego él mismo nos invitaba a reflexionar sobre el cuento narrado.
Observación 3	Con la ayuda de la participación de la madre la empezó a tomar confianza en sí misma, aumento su autoestima y deseaba recuperarse de la anorexia. Cada día sonreía y quería desempeñar el papel de lectora de cuentos a sus compañeros/as del Hospital.	Empezó a hacer de lector de cuentos los miércoles en la ludoteca del Hospital.

Discusión

En primer lugar analizando los comportamientos del participante 1; la niña no quería participar en la lectura de los cuentos, pero gracias a la madre de ésta, la adolescente

se fue integrando cada vez más. Es importante la ayuda de la familia y el apoyo en este proceso, que es tan complicado para ella.

Su evolución fue muy positiva, aumentó su autoestima y cogió mucha seguridad en sí misma. Tal fue su evolución que después de salir del Hospital, ha participado en otras actividades que ha hecho la asociación fuera del Hospital. Es un gran reto que ella recuerde con cariño y quiera seguir participando en las actividades de lectura.

En segundo lugar el participante 2; el niño fue extrovertido desde el primer momento, quiso compartir con nosotros el porqué de su ingreso en el Hospital, era un gran lector de cuentos y reflexionaba sobre la vida.

Fuera del Hospital, no se ha podido llevar el seguimiento, porque no es de Granada capital.

En definitiva, la lectura unida a un proceso de escucha simpática beneficia a las personas que padecen enfermedades relacionadas con las emociones.

Referencias

- Evers, C., Stok, M.F., de Ridder, D.T.D. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 792-804.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36. http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf.
- Garner, D.M., & Garfinkel, P.E. (1979). The Eating Attitudes Test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological medicine*, 9(02), 273-279.
- Garner, D.M., Garfinkel, P.E., & Bemis, K.M. (1982). A multidimensional psychotherapy for anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 1 (2), 3-46.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, E.G. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*, Vol. 65. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

LA IMAGINACIÓN EN MENORES DE CONTEXTOS EDUCATIVOS MARGINADOS

Desireé Lozano Santos y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014

Fecha de revisión: 5 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2014

Resumen

Este estudio de investigación exploratoria se realiza en un contextos de situación socioeconómicamente precaria. Los participantes son menores escolarizados. El instrumento utilizado para medir la creatividad fue la Prueba de Imaginación Creativa, PIC-J. Posteriormente, se realizó una intervención de biblioterapia para mejorar la imaginación creativa, la transmisión de valores y la expresión de sentimientos de los menores que viven en contexto de riesgo psicosocial. Los datos muestran la necesidad de una intervención terciaria en este campo ya que los jóvenes presentan una clara deficiencia de imaginación narrativa, gráfica y en general de su creatividad. Se demuestra la influencia del contexto en la inhibición de la imaginación en los menores.

Palabras clave: biblioterapia, escucha, imaginación, creatividad

La lectura es una actividad que nos va acompañado a lo largo de la vida. Pero, no todas las personas tienen la misma accesibilidad a los recursos. Algunos investigadores se centran en la biblioterapia como instrumento para la transmisión de valores, emociones y/o sentimientos de los menores cuyo microsistema se sitúa en un contexto con riesgo de exclusión social. El uso de la literatura para poder generar algún tipo de cambio en el receptor ha sido denominado como biblioterapia. Se trata de una forma de tratamiento bastante reciente. Los investigadores la han referido como un medio eficaz para la recuperación de personas con algún tipo de dificultad (Alves, 1982).

Los elementos presentes en la biblioterapia son comparables con los de otras terapias. El contenido del libro es presentado como una experiencia que puede generar una identificación entre el lector y la persona que presenta el texto. Esta terapia no está limitada a libros, puede ser acompañada por material audiovisual, así como la lectura propiamente dicha, la capacidad literaria de los pacientes o cualquier otro tipo de documento. Siendo clave la selección del material, el cual debe ser elegido con mucha atención y cuidado, para poder responder a los gustos, nivel intelectual, tendencias e ideas del grupo. La selección de las lecturas deben llevar a los lectores al optimismo y alegría en las sesiones, evitando siempre la inhibición o depresión. Se buscan lecturas que ayuden a resolver sus problemas y a expresar sus sentimientos (Robinson, 2012).

El cuento proporciona una serie de beneficios para el desarrollo personal y que emanan de elementos, presentes en todos ellos, y que son: la propia historia narrada, el afecto que transmite el propio cuento o la persona que lo lee/o narra, la

identificación de las niñas y los niños con la historia y los personajes y su evasión del mundo real y por último la posibilidad de, a través del cuento, comprender y modificar realidades vividas o sentidas. (Castaño, 2013)

La imaginación es una parte clave en el desarrollo infantil de los niños. Es imprescindible, rechazar esa tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe. Esa oposición no tiene sentido. Apareciendo una serie de interrogantes: ¿No existen acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos por el hecho de no tener cuerpo? Por lo tanto, la fantasía es una dimensión que permite conocer la realidad de sin inhibir la evocación creativa en los procesos cognitivos atendiendo a los sentidos, el pensamiento crítico o la ciencia (Rodari, 2004).

La importancia del fomento de la creatividad en la infancia es un elemento de gran importancia para el desarrollo personal del joven de cara al futuro. Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, preparadas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida. Así, la creatividad es una potencialidad que todo ser humano posee desde su nacimiento, que valora o inhibe según lo que vive en el transcurso de su existencia. (Fiorini, García-Ramírez, 2013)

Además si relacionamos todo lo anterior con la manipulación existente por parte de los medios de comunicación y los imperativos comerciales del menor como consumidor aumentará esta influencia en su día a día, generando una serie de ideas en ellos, que posiblemente condicionarán su actitud en un futuro en ciertas situaciones. Así, el cuento como instrumento lleva consigo una simbología que se desplegará a través de la palabra irradiando multiplicidad de significados. Esta irradiación invita al niño a un viaje de emociones, que le acerca a la imaginación literaria. A través de la lectura vivida se grabará una huella mnémica, que estará formada en nuestra memoria por el almacenamiento de imágenes afectivas junto con estructuras y formas de lo oral. (Pelegri, 2010; Zerpa, 2012)

También a través de la biblioterapia se activa los procesos de escucha necesarios o imprescindibles para resolver cualquier situación conflictiva de manera satisfactoria y eficiente. Siendo ideal la escucha simpática (García-Ramírez, 2012).

Objetivo

Medir la imaginación creativa de dos contextos educativos diferentes.

Método

Se trata de un estudio exploratorio realizado a estudiantes de Educación Primaria en Granada, para medir la imaginación creativa.

Participantes

Los participantes del estudio han sido un total de 28 estudiantes (7 niños y 21 niñas) entre 9 y 11 años de edad, de un colegio ubicado en una zona marginada de Granada donde asisten estudiantes de familias con un nivel socioeconómico bajo. Por otra parte se constituyó un grupo control constituido por 14 estudiantes de las mismas características en cuanto a edad y género, pero que no participaron en el programa de biblioterapia.

Instrumento

Se ha llevado a cabo la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes, PIC-J, (Artola, Barraca, Martín, Mosteiro, Ancillo, Poveda, 2008) la cual consta de cuatro juegos, tres de ellos miden la creatividad verbal o narrativa y el cuarto la creatividad figurativa o gráfica.

Juego 1: Se muestra al sujeto un dibujo como herramienta para posteriormente redactar aquello que él valore pueda estar ocurriendo en la lámina mostrada. Este juego permite al niño expresar su curiosidad e imaginación y ha sido incluido en la PIC para analizar el potencial de los participantes a la hora de realizar hipótesis y pensar en términos de lo posible. A través de este juego podemos evaluar la facilidad para producir ideas, la producción divergente de unidades semánticas y la flexibilidad espontánea de su pensamiento, o capacidad para incorporar diversidad en las ideas generadas ante una situación relativamente estructurada.

Juego 2: Esta prueba hace referencia a los usos posibles de un objeto. Este juego se incluye como una medición de la posibilidad de los sujetos para liberar su espíritu y pensar de forma original. Además, con este juego podemos evaluar la capacidad de los sujetos para redefinir diversas problemáticas, es decir, la capacidad para crear usos, funciones y aplicaciones distintas utilidades fuera de las habituales, de agilizar la mente y generar nuevas exposiciones o significaciones ante objetos ya conocidos de cara a un nuevo uso o sentido. Con ello, podemos evaluar la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema, la capacidad de ofrecer soluciones diversas sobre algo concreto y la originalidad narrativa.

Juego 3: A través de esta prueba podemos valorar la capacidad de fantasía y la habilidad para aplicar ideas poco convencionales que posiblemente el sujeto no expresaría en situaciones más formales, así como la apertura y la propensión ante situaciones novedosas. Así, esta prueba permite evaluar la capacidad de penetración del sujeto o capacidad de ahondar en las experiencias. Por todo ello, a través de este juego podemos evaluar la fluidez creativa, la flexibilidad espontánea y la originalidad narrativa.

Juego 4: Se trata de una demostración de imaginación gráfica inspirada en ítems del test de Torrance. Con ella, la persona tiene que completar una serie de dibujos a partir de unos trazos dados y crear un título para cada uno de los mismos. Mediante esta prueba se mide la capacidad de la imaginación gráfica del sujeto. Con este juego podemos evaluar la capacidad de elaboración.

Finalmente, una vez realizada la prueba, para la corrección de la misma se han tenido en cuenta las siguientes variables:

1. Fluidez: Aptitud del sujeto para crear el mayor número de ideas.
2. Flexibilidad: Aptitud del sujeto para crear respuestas muy diversas, subordinadas a categorías o temas muy diversos.
3. Originalidad: Aptitud del sujeto a la hora de generar ideas alejadas de lo cierto, habitual o establecido.
4. Elaboración: Aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.
5. Título: Aptitud del sujeto para elaborar una frase adecuada al dibujo más o menos sorprendente y no meramente descriptiva.
6. Detalles especiales: Aptitud del sujeto para asignar detalles como uniones, inversiones y/ o expansiones a los diversos dibujos.

Procedimiento

Durante el primer semestre se implementa un programa de biblioterapia de siete sesiones en el colegio ubicado en la zona marginal de Granada. Las sesiones eran de dos horas semanales. Todas las sesiones realizadas estuvieron orientadas a trabajar la creatividad y la transmisión de valores.

Después de la última semana a los estudiantes participantes y a los del grupo control se les pasó el PIC-J. Posteriormente se procede a analizar los datos obtenidos.

Resultados

Ha continuación se muestran los datos obtenidos. El grupo experimental hace referencia a los estudiantes que participaron del programa de biblioterapia y el grupo control que hace referencia a los estudiantes no participantes.

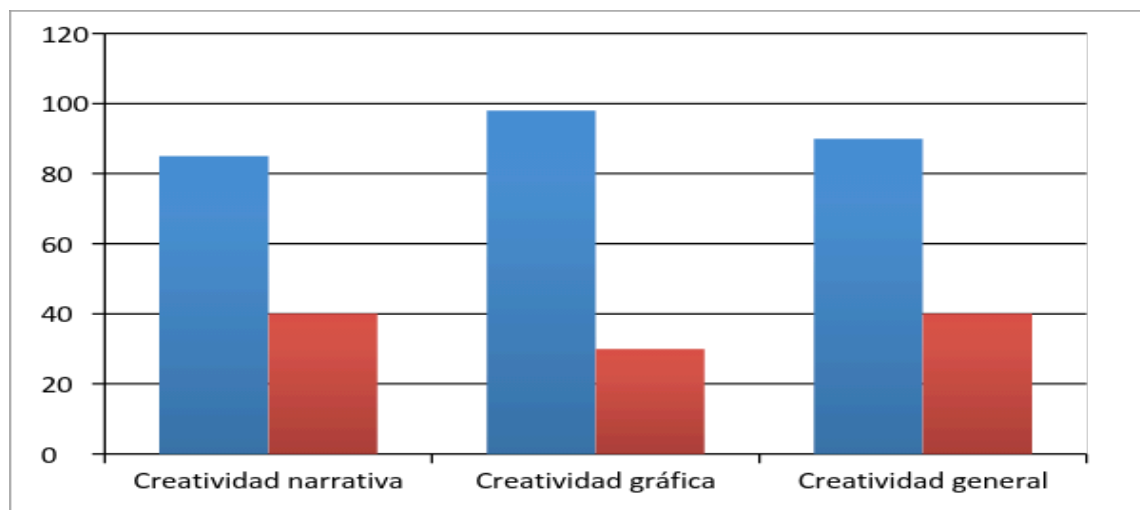
Los resultados tanto para la imaginación narrativa como para la imaginación gráfica son significativamente más elevados para el grupo experimental que para el grupo control.

La imaginación narrativa en los estudiantes del grupo experimental está en 85 percentiles mientras que en el grupo control está en 40 percentiles.

La imaginación gráfica en los estudiantes del grupo experimental está en 98 percentiles mientras que en el grupo control está en 30 percentiles.

La imaginación creativa en general en los estudiantes del grupo experimental está en 90 percentiles mientras que en el grupo control está en 40 percentiles.

Gráfica de imaginación narrativa, gráfica y general de los grupos experimental y control



La gráfica muestra que las medias de los resultados de la creatividad narrativa, la creatividad gráfica y la creatividad general para el grupo control está por debajo de la media de 60 percentiles. Ese dato muestra como influye el contexto en el desarrollo de la creatividad en los menores que viven en situación socioeconómicamente precaria.

Discusión

Considerando la lectura individual como una actividad placentera, paralelamente, encontramos la lectura en voz alta. A través de ella, en el ámbito de los niños podemos obtener grandes beneficios como trabajar la concentración, la comprensión, adquisición de nuevo vocabulario, desarrollar la imaginación, la capacidad de autoexpresión para poder expresar sus pensamientos e ideas. Con ella, podemos trabajar muchos campos dentro de la educación que con la propia lectura individual pueden pasar desapercibidos.

El uso de la lectura como terapia ha obtenido resultados positivos en diferentes contextos que van desde los centros penitenciarios a menores hospitalizados. La lectura como instrumento para trabajar la imaginación y la creatividad en la infancia es un elemento clave para el desarrollo general y la madurez de la persona.

Cada cuento lleva una historia a través de la cual se genera algún tipo de emoción en la persona. Se trata de páginas en las que las emociones florecen tras un personaje.

La importancia de la imaginación y la creatividad desde edades muy tempranas es una cuestión que ira vinculada al niño para su propia autoformación y desarrollo personal. De ahí la relevancia de trabajarla desde la infancia. La creatividad del sujeto crece y se desarrolla por las experiencias acumuladas con el tiempo, desarrollando la capacidad productiva y elaborada cuando la conciencia logra controlar y mediar racionalmente pasiones, sentimientos y emociones en su acción transformadora de la misma realidad.

Los datos obtenidos de la investigación realizada ponen de manifiesto como la biblioterapia influye y potencia la creatividad. Nos encontramos con jóvenes que inhiben sus expectativas por la delincuencia, los trabajos ilegales, las drogas, ..., el miedo que consecuentemente les genera la inhibición de su imaginación, de su creatividad. Estos aspectos han sido manifestados durante la implementación del programa de biblioterapia cuya imaginación quedaba. Por lo tanto se demuestra la necesidad de implementar programas que la imaginación de los menores e influyan en una mejora del comportamiento en general de cara a la inclusión social.

Referencias

- Alves, M.H. (1982). A aplicação da Biblioterapia no processo de reintegração social. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 15(19), 54-61.
- Castaño, A.M. (2013). El alma de los cuentos. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Fiorini, M., García-Ramírez, JM. (2013). Cap. 5 :Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, en Villena, MD., Muñoz, A. *Recursos para tutoría en el aula universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* , 3, 25-36. http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf.
- Gentile, S., Mesurado, B., & Vignale, P. (2013). Resiliencia en familias: una intervención en contexto educativo de riesgo social. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17).

- Pelegrin, A. M., & Lacoma, M. (1982). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Robinson, J. C. (2012). Bibliotherapy with Children. *Techniques of Grief Therapy: Creative Practices for Counseling the Bereaved*, 306, 34-46.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria: revista de literatura infantil y juvenil*, 43(125), 1-6.
- Zerpa, I. (2012). De cómo me hice narradora oral y cómo vivo en cada intento. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 11(27), 78-90.

LOS EFECTOS DEL SEXISMO NO SE OLVIDAN NI INMEDIATAMENTE NI PERMANENTEMENTE

Nuria Arjona Martín y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2014

Fecha de revisión: 15 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2014

Resumen

Las situaciones de sexismo son un fenómeno social que aparecen en muchas de las situaciones sociales diarias, situaciones que pasan desapercibidas y algunas, mayoritariamente las situaciones de sexismo benévolo, no son percibidas como situaciones sexistas y no cobran la suficiente importancia. El objetivo de este estudio es analizar cómo se relaciona la necesidad de cierre cognitivo frente al sexismo ambivalente. Para ver la relación entre ambas variables se contó con una muestra de 46 mujeres, estudiantes de Educación de la Universidad de Granada, de edades comprendidas entre los 22 y 45 años. Los instrumentos utilizados fueron el Test revisado y adaptado de Necesidad de Cierre Cognitivo (Horcajo, Darío Díaz, Gandarillas y Briñol, 2011) y la Escala de Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996). Los resultados obtenidos demuestran que a las participantes les causa incertidumbre inmediata y permanente cualquier situación sexista, ya sea hostil o benevolente.

Palabras clave: feminismo, prejuicio, sexismo, cierre cognitivo.

A finales del siglo XIX y durante el siglo XX fue cuando el feminismo tomó especial protagonismo. Esta disconformidad llevó a cuestionar lo que es una mujer, lo que dio lugar a una amenaza sobre el hombre, dando lugar a lo que se conoce como crisis de la masculinidad. El objetivo de la corriente feminista es resolver la desigualdad que sufre las mujeres, siendo estas desigualdades producto de las construcciones socioculturales entendiéndose en un tiempo y lugar determinado. Por lo que el feminismo es un movimiento que surge por la situación de desigualdad entre género. Destacan dos teorías contemporáneas: Feminismo de igualdad, es una postura que tiene a lo masculino como lo ideal, por lo que le propone a las mujeres que persigan los atributos y capacidades que le son concedidos y reanudarlos como propios. Buscando que las mujeres puedan gozar de las mismas oportunidades laborales, sociales y jurídicas que los hombres, aunque sin considerar que el hecho de que se establezcan diferencias sexuales en las relaciones sociales, no hará que se llegue a la igualdad. Y el otro criterio es el feminismo de la diferencia, esta teoría tiene como objetivo el cambio cultural que identifica la posibilidad de establecer nuevas relaciones sociales entre los géneros. En la actualidad, en las sociedades occidentales nos encontramos con un gran cambio en lo que se refiere a la mujer en el espacio privado y público. Las relaciones entre los sexos, a medida, se van adaptando al cambiante entorno económico y social, lo que da lugar a nuevas simbologías que las generaciones siguientes adoptaran como propias, asimilando de manera natural la igualdad de género, como lo era antes la subordinación femenina (Victoria, 2001).

También las personas han ido cambiando sus actitudes y emociones a la hora de enfrentarse al sexismo como un caso particular de prejuicio. El tono positivo que se le otorga a las relaciones de género se retira de la concepción de prejuicio. Pero si entendemos, prejuicio como una actitud que genera desigualdad, esto nos lleva a convertir al sexismo en uno de los tipos más antiguos de prejuicio. La combinación que caracteriza al sexismo es: afecto más dominancia. Para entender bien el sexismo, hay que tener claro la relación de interdependencia entre los sexos, como los roles tradicionales, atracción heterosexual, dando lugar a la ambivalencia en las actitudes sexistas. (Rodríguez-Bailón, 2012)

Nos encontramos con dos teorías que recogen la dominancia del hombre en todas las culturas:

- Teoría evolucionista, el reflejo de la selección sexual. Los hombres necesitan desarrollar disposiciones competitivas y agresivas para ganar en la competición sexual.
- Teoría socio-estructurales, el reflejo de la evolución societal y las condiciones culturales. Las sociedades basadas en la caza son las más igualitarias. Sin embargo, las sociedades basadas en la agricultura y la industria, surge la competición por recursos y el estatus favorece la estratificación, pero las mujeres han quedado aisladas de los contextos privados debido a su rol en la reproducción, ya que su vida es estar en su casa y cuidar de su familia.

Según la Teoría de los Roles Sociales: *“Los estereotipos de género y las diferencias comportamentales entre los sexos provienen de la división de roles y la jerarquización sexual. A los grupos se les asignan rasgos asociados con los roles que desempeñan y la posición social que ocupan.”* (Eagly & Koenig, 2006)

Se produce una constante intercultural de dependencia íntima entre hombres y mujeres, institucionalizando el matrimonio y la división tradicional de roles. Por lo que la dominancia se da junto a la interdependencia íntima. Lo que justifica el concepto de sexismo ambivalente que está compuesto por la dominancia masculina (hostilidad) y la interdependencia (ideología de género benevolente). La hostilidad genera la idealización de los hombres que cumplan las funciones de protección y proveedores de recursos, y la benevolencia a la idealización de las mujeres que cubren los objetivos de los hombres, como por ejemplo: esposas, madres, objetos románticos, etc. En la actitud hostil del hombre hacia la mujer, la mujer provoca amenaza a la superioridad del hombre, mientras que la actitud benevolente no provoca tensión ni conflicto. El sexismo ambivalente genera actitudes positivas hacia las mujeres, pero es un tipo de paternalismo, ya que considera a las mujeres como el sexo débil que necesitan ser cuidadas por los hombres. (Garaigordobil & Aliri, 2011; Rodríguez-Bailón, 2012)

Por lo que surge el concepto de sexismo ambivalente que está formado por dos componentes claramente diferenciados, pero relacionados entre sí -sexismo hostil y el sexismo benévolo-. El sexismo hostil concuerda claramente con el viejo sexismo, sin embargo el sexismo benévolo es un conjunto de actitudes interrelacionadas con las mujeres, que tiene un tono afectivo positivo hacia ellas. El sexismo benévolo es tan perjudicial como el hostil, se puede utilizar para compensar el sexismo hostil, dado que el sexismo hostil no suele considerarse a sí mismo sexista. Los dos sexismos se utilizan para dar el poder estructural al varón. (Glick & Fiske, 1996; Exposito, Moya & Glick, 1998; Lameiras & Rodríguez, 2003, Moyano y col., 2013)

Las personas necesitan tener ciertos conocimientos que les ayuden a procesar la información y orientar sus conductas, para adaptarse al entorno. Así surge la necesidad de cierre cognitivo, NCC, por la necesidad de buscar y mantener una solución ante un problema determinado, evitando la ambigüedad, confusión y/o incertidumbre. La NCC se compone de dos tendencias complementarias entre sí: la tendencia de urgencia por conseguir un conocimiento determinado, es decir, la tendencia por buscar una solución o respuesta inmediata ante una situación de incertidumbre o problema, y la tendencia de permanencia de ese conocimiento, se refiere al deseo de mantener y perpetuar, lo que da lugar tanto a preservar como a rechazar una nueva información que nos pueda servir para cuestionar o consolidar el cierre cognitivo. Se ha comprobado que la necesidad de cierre cognitivo puede ser aumentada temporalmente manipulando el contexto. Por lo que la NCC será más elevada en situaciones donde sea demasiado costoso o lento el procesamiento de la información. En definitiva, ambas tendencias del cierre cognitivo están apoyadas en la idea de que las personas con una mayor NCC tienden a sufrir la ausencia de una respuesta duradera y clara como algo aversivo, ante situaciones de incertidumbre, por lo que ambas tienden a suprimir ese malestar produciendo el cierre cognitivo permanente y rápido (Chirumbolo y col., 2004; Kruglanski y col., 2006).

Objetivo

Analizar la correlación entre la necesidad de cierre cognitivo frente al sexismo ambivalente.

Método

Se trata de un estudio de investigación exploratoria.

Participantes

Participaron voluntariamente 46 mujeres estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de edades comprendidas entre los 22 y 45 años.

Instrumentos

Para mi investigación he utilizado dos tipos de test:

1. Test revisado de Necesidad de Cierre Cognitivo, lo que da lugar a una innovación tanto metodológica como conceptual, ya que mide las dos tendencias promovidas por la necesidad de cierre cognitivo de forma explícita, haciendo algo que no hace otro instrumento de medida de la NCC. En otras palabras, lo novedoso del TR-NCC es que para ello se han diseñado unos ítems de tal forma que miden explícitamente las dos tendencias causadas por la NCC: la tendencia de urgencia y la tendencia de permanencia. (Horcajo, Darío Díaz, Gandarillas y Briñol, 2011)

2. Escala de Sexismo Ambivalente, ASI, (Glick y Fiske, 1996) con el objetivo de medir el sexismo hostil y benevolente. Los estudios ASI, han demostrado que estos dos componentes del sexismo (hostilidad y benevolencia) son dos componentes del sexismo que están presentes en la mayoría de las culturas, correlacionando positivamente y prediciendo índices de desigualdad de género.

Los resultados obtenidos son analizados a través del programa estadístico SPSS 20, concretamente se les realiza un análisis estadístico de fiabilidad para asegurar que los

datos obtenidos son fiables. Los análisis de las dos escalas son para la ASI de 0.935 y para la NCC de 0.836. Por lo tanto, ambas escalas muestran un alto grado de fiabilidad, tal como se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad de la escala ASI

Alfa de Cronbach	N de elementos
,935	22

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad de la escala NCC

Alfa de Cronbach	N de elementos
,836	14

Procedimiento

La investigación se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Durante la primera semana de mayo, 46 mujeres, estudiantes, rellenaron dos test, la ASI y el NCC. Las participantes son informadas del estudio del que iban a participar y que los datos obtenidos serían recogidos y analizados de forma anónima y confidencial.

Posteriormente los datos obtenidos son analizados por el programa de análisis estadístico SPSS 20.

Resultados

Los datos obtenidos se analizan a través de un análisis estadístico de correlación de Pearson, cuyos resultados obtenidos muestran que en una situación de sexismo benévolo el cierre cognitivo de urgencia es negativa (-,518**), por lo que no se produce cierre cognitivo ante dicha situación, manteniéndose la incertidumbre o el recuerdo de la situación de sexismo percibida. Ante la misma situación pero teniendo en cuenta el cierre cognitivo de permanencia sigue siendo negativa la correlación (-,407**). Por lo tanto se sigue manteniendo la incertidumbre y recuerdo de la situación sexista percibida. Ante una situación de sexismo hostil podemos observar que el cierre cognitivo de urgencia vuelve a ser negativa (-,519**) igual que en la situación de sexismo benévolo, por lo que no se produce el cierre cognitivo de urgencia frente a una situación de sexismo hostil. En cuanto a la necesidad de cierre cognitivo de permanencia ante una situación hostil aparece con una mayor puntuación negativa (-,539**), por lo tanto, ante la situación de sexismo hostil las participantes mostraron una negativa más alta al cierre cognitivo de permanencia, demostrando que las situaciones sexistas hostiles no se olvidan ni inmediatamente ni permanentemente.

Tabla 3. Análisis de correlaciones de Pearson

	NCC urgencia	NCC permanencia	ASI benevolente	ASI hostil
NCC urgencia	1			
NCC permanencia	,430**	1		
ASI benevolente	-,518**	-,407**	1	
ASI hostil	-,519**	-,539**	,614**	1

Discusión

Los resultados obtenidos demuestran que ante una situación de sexismo, cuanto más alto es el sexismo tanto benévolo como hostil tiende a reducirse la necesidad de cierre cognitivo tanto de urgencia como de permanencia. O sea ante ninguna de las situaciones de sexismo, ya sea hostil como benevolente, no se genera la necesidad de cierre cognitivo ni de urgencia ni de permanencia.

El sexismo hostil, es el sexismo antiguo, el “sexismo de siempre”, es un sexismo “a plena luz del día”, un sexismo manifiesto, por lo que la necesidad de cierre cognitivo frente a este sexismo siempre ha sido negativa, sin embargo, el sexismo benévolo es un sexismo sutil, un sexismo cuya necesidad de cierre cognitivo era alta frente a situaciones de sexismo sutil, ya que estas situaciones no se percibían como machistas. Pero los datos de este estudio de investigación exploratoria demuestran que frente a una situación de sexismo benévolo no existe la necesidad de cierre cognitivo.

Concluyendo, en la actualidad gracias a las reivindicaciones del movimiento feminista, se puede comprobar que las mujeres ya no tienen la necesidad de cerrar cognitivamente ante situaciones de sexismo. El sexismo debe de ser erradicado en una sociedad de igualdad.

Referencias

- Chirumbolo, A., Livi, S., Mannetti, L., Pierro, A., & Kruglanski, A. W. (2004). Effects of need for closure on creativity in small group interactions. *European Journal of Personality*, 18(4), 265-278.
- Eagly, A.H., & Koenig, A.M. (2006). *Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: Implication for Prosocial Behavior*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Exposito, F., Moya, M., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Ambivalent sexism: Measurement and correlates. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(2), 331-350.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512.
- Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B., & Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del Test de Necesidad de Cierre Cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864-870.
- Kruglanski, A.W., & Webster, D.M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological review*, 103(2), 263-283.
- Kruglanski, A., Pierro, A., Mannetti, L., De Grada, E. (2006). Groups as epistemic providers: need for closure and the unfolding of group-centrism. *Psychological review*, 113(1), 84-100.

- Lameiras Fernández, M., Rodríguez Castro, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción psicológica*, 2(2), 131-136.
- Moyano, M., Expósito, F., & Trujillo, H. M. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de psicología*, 29(2), 501-508.
- Rodríguez-Bailón, R. (2012). El poder: su Psicología Social. *Revista de Psicología Social*, 27 (3), 287-292.
- Victoria, S. (2001). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.

A TRAVÉS DE LA LECTURA

Nuria Valencia García y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 10 de julio de 2014

Fecha de revisión: 20 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2014

Resumen

Este estudio se desarrolla a través de estudios de casos en el Centro Penitenciario de Albolote. Se demuestra un cambio de actitud en los internos cuando se trabajan sus expectativas. El personal de educación social les facilita las herramientas y recursos, para mejorar sus habilidades sociales, a través de actividades de lectura y dinámica de grupo. Finalmente se consigue mejorar su situación y se logra una transformación positiva de comportamiento como consecuencia del sentimiento de arrepentimiento.

Palabras clave: Reclusos, expectativas, procesos de escucha, habilidades sociales.

Las expectativas son clave en la intervención para el desarrollo personal de los reclusos. Sin embargo en los Centros Penitenciarios se aborda de manera parcial y a destiempo sin tener a penas repercusión en la reinserción social de los reclusos; pasando a ser una necesidad que nunca se llega a afrontar, aunque se vaya avanzando y obteniendo resultados positivos. (Molina, 1991; Caño y Alonso, 2000)

La realidad social de las prisiones dificulta la consecución de los objetivos señalados por la ley. El desajuste entre normativa y realidad provoca en los profesionales confusión, es por ello que la educación social en el ámbito penitenciario, dentro de los programas específicos, debe incidir en la causa delictiva y las dificultades asociadas. Por tanto, la acción educativa se centra en las conductas, actitudes, capacidades potencialidades e intereses de los internos para promover el cambio de actitud, de las relaciones interpersonales y de la relación con el entorno. Se trabaja de manera transversal, ya que la finalidad de la institución es la integración, rehabilitación y reinserción social de los internos. (Scarfó, 2003; Cantero, 2010)

Los Programas Socioeducativos implementados estaban basados en corrientes tradicionalmente punitivas, pero han ido evolucionando de manera progresiva hacia otras perspectivas. Los escenarios de actuación donde se pueden relacionar situaciones complejas asociadas a problemáticas sociales específicas en cuanto al riesgo, dificultad o conflicto social como la delincuencia, drogodependencia, abandono, violencia, internamiento, etc. ahora se abordan desde la perspectiva de la Educación Social. Su principal objetivo es conseguir que las personas progresen significativamente en su sociabilidad, sin perder las características esenciales, personalidad y potencialidades. En definitiva, se debe procurar que los sujetos con los que se actúa quieran y sean capaces de convivir con los demás, para desarrollar y desplegar su propia identidad. (Genovés & Gómez, 1995; Ruiz, 2007; Forés & Grané, 2008; Pozo y Añaños, 2013)

De este modo, desde la psicología social, la teoría de la identidad social plantea que las personas construyen una parte importante de su visión de sí mismo a partir de sus pertenencias a un grupo o grupos sociales. El aspecto que tiene de sí mismo, denominado identidad social, es el punto de partida del proceso de comparación social a partir del cual conocemos lo deseable que se puede ser socialmente. Esta teoría establece que las personas buscan pertenecer a grupos que son valorados positivamente para darle forma a su autoconcepto. Los sujetos que sienten que la identidad social del grupo al que pertenecen es negativa, tienden a cambiar de grupo hacia uno más positivo. En el caso de la pertenencia a la categoría social de delincuentes, el individuo puede emigrar del grupo antinormativo hacia uno más normativo o socialmente aceptado. (Tajfel, 1978; Javaloy, 1993; Garcia & Casal, 1993)

También desde la psicología social la resolución de conflictos se puede afrontar desde los procesos de escucha tanto desde la empatía como desde la simpatía; esta última supone ponerse en el lugar del otro y reconocer a la otra persona sin discriminarla por la situación por la que está pasando. Aunque la simpatía se puede considerar difícil de implementar al generar identificación entre ambos sujetos y como consecuencia se puede perder el objetivo del tratamiento, es el más idóneo para generar una situación de igualdad y cambio de actitudes (Garcia-Ramirez, 2012; Fiorini & Garcia-Ramirez, 2013).

Objetivo

Generar un espacio de escucha y reflexión dentro de un contexto de riesgo y privación de libertad para fomentar la mejora de la convivencia y reinserción en la sociedad.

Método

Esta investigación se desarrolla a través de estudios de casos, ya que a través de los casos se puede medir y registrar la conducta de los sujetos involucrados en el fenómeno de estudio y se examina el fenómeno en su entorno real. Por otro lado, y teniendo en cuenta la diversidad de fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas en el método de estudio de caso, los datos se pueden elaborar a partir de entrevistas directas, observación de los participantes e instalaciones, documentos u objetos físicos, defendiendo el método de estudio de caso como una forma esencial de investigación en las ciencias sociales, áreas como la educación e investigaciones sobre problemas sociales; siendo adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permitiendo estudiar un tema determinado y explorar de manera más profunda obteniendo un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno. (Carozo, 2006)

De tal manera, la información de esta investigación de estudios de casos ha sido obtenida mediante fuentes cualitativas en las cuales la observación, grupos de discusión y técnicas de creatividad han sido los principales métodos de indagación para recopilar datos.

Participantes

La investigación e intervención se han realizado en dos módulos diferentes, las particularidades de cada uno de ellos depende de su organización interna y la disposición que tienen los internos para cumplir sus normas y reglamento.

El Módulo 8 o Conflictivo es de presos preventivos-reincidentes, es una unidad en la cuál los internos no están sujetos a ninguna norma obligatoria a cumplir, no existe

obligatoriedad en la participación de actividades, ni se rige por normas de convivencia y respeto al resto de compañeros.

Participante 1: hombre, 38 años de edad, es participativo, pero con dificultades de comprensión en la lectura. Le gusta ser el centro de atención, en ocasiones interrumpe a los compañeros para decir cosas que no tienen relación con el tema que se trata. Denota falta de autoestima y negatividad en sus explicaciones, confiesa abiertamente intentos de suicidio en varias ocasiones.

Participante 2: hombre, 27 años, con afán de superación, participativo y extrovertido. En el taller motiva a compañeros para que participen y expresen sus ideas, ayuda a fomentar un buen ambiente de trabajo y facilita que las actividades tengan un toque de humor.

Participante 3: hombre, 30 años, participativo, tiene dificultades de aprendizaje, tranquilo, conformista pero antes de empezar una actividad dice siempre que él no puede hacerla aunque luego se implica completamente.

Participante 4: hombre, 28 años, participativo, alegre, comprensivo, tolerante, entre él y su hermano se ayudan mutuamente en el taller para la comprensión y realización de actividades. Facilita la actividad ayudando a que los compañeros respeten el orden y turno de palabra.

Participante 5: hombre, 33 años, con una personalidad negativa, acompaña siempre al hermano, suele mantenerse callado en el taller y hablar cuando el hermano lo hace. Su comportamiento es tranquilo y dócil, participativo en todas las actividades que se proponen.

Participante 6: hombre, 29 años, con una personalidad alegre y motivadora, tiene energía positiva que contagia, es una persona con un conocimiento superior al de la media del taller, le gusta participar y habla en un tono tranquilo sin alterarse ante ningún conflicto, tiene capacidad de escucha y resolución de conflictos.

El Módulo 11 o de Respeto, es una unidad de separación interior dentro del centro penitenciario. Tienen su origen en el año 2001 en el Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas, en la actualidad los módulos de respetos están implantados en todos los centros penitenciarios de España. La finalidad de este tipo de módulos es lograr un clima de convivencia y máximo respeto entre los residentes del módulo. A través de grupos de trabajo y comisiones de internos, pretenden conseguir la participación de éstos en las tareas y decisiones dentro del módulo.

Las normas de convivencia impuestas por la institución que lo regulan son:

- Cuidado del área personal: higiene, aspecto, vestuario, cuidado de celda.
- Cuidado del entorno: utilización y mantenimiento de espacios comunes.
- Área de relaciones interpersonales: interacciones del sujeto con otros internos, terapeutas, funcionarios, etc.
- Área de actividades: programación de actividades de cada interno, Programa Individual de Tratamiento (PIT).

Cabe decir que la inclusión del interno a uno de estos módulos es voluntaria y lleva implícita la aceptación de las normas descritas del departamento.

Participante 7: hombre, 34 años, persona extrovertida y con ganas de trabajar, observador y mide sus palabras antes de hablar por miedo a lo que puedan pensar los compañeros. Le acompaña un interno que le ayuda a leer y escribir, es una persona participativa e intenta mantener el ambiente tranquilo si surge algún conflicto entre los compañeros dentro del taller.

Participante 8: hombre, 26 años, persona extrovertida, con un carácter particular, le gusta participar y reflexionar en profundidad sobre los temas que trabajamos. Aporta un punto de vista diferente en relación a algunos temas haciendo ver a los compañeros que no todos lo tienen que relacionar con el contexto en el que se encuentran. Es una persona tranquila y suele colaborar y ayudar a otros compañeros.

Participante 9: hombre, 25 años, persona introvertida, tímido, trabajador pero le cuesta participar en las actividades grupales de forma colectiva es un poco individualista, sin embargo acompaña y ayuda a otro interno a escribir y leer. Es una persona negativa y tiene la autoestima baja, repite varias veces que no puede hacer una actividad antes de llevarla a cabo.

Participante 10: hombre 43 años, tímido, con capacidad para leer y escribir pero con bajo nivel cultural, tiene poca relación con el resto de compañeros y no sabe trabajar en grupo, pero se presta voluntariamente a llevar a cabo las actividades, participa y comenta los temas sobre los que trabajamos.

Participante 11: hombre, 25 años, persona introvertida, le cuesta expresarse y relacionarse con el grupo entero pero se siente más cómodo cuando dentro del taller está con otro compañero con el que comparte celda. No le gusta leer libros pero se esfuerza en leer y comentar algo de los textos que llevamos a los talleres, está más motivado a la hora de realizar las dinámicas grupales aunque le cuesta mucho aportar ideas en grupo.

Participante 12: hombre, 36 años, es una persona participativa con capacidad para reflexionar sobre los temas relacionados que trabajamos en las sesiones. Se le da bien trabajar en equipo, respeta la opinión de sus compañeros pero es una persona que se caracteriza por ser negativo en cuanto a su situación y adaptación con el entorno.

Programa y procedimiento

Para este estudio se desarrolló un programa de intervención basado en técnicas grupales expresivas procurando el cambio de actitud de los participantes, a través de la exteriorización de lo interno, utilizando la expresión verbal, escrita y corporal. En las técnicas se fomentó la participación y animación de los internos estimulando su creatividad con el fin de lograr su integración social. Los elementos que se han trabajado sobre las expectativas de los internos que se han empleado en el programa son claves para detectar situaciones de riesgo. En ellos se da un contexto no estructurado al participante para que se enfrente a sí mismo y asuma su responsabilidad.

Los bloques en los que se ha organizado el programa están estructurados de la siguiente manera:

1. Motivación a la lectura: los contenidos de este bloque se caracterizan por trabajar mediante cuentos y lecturas breves, combinadas con los textos se realizan actividades y juegos relacionados con la lectoescritura.

2. Comunicación: las dinámicas desarrolladas cumplían el objetivo de fomentar las relaciones entre los participantes y crear vínculos de unión con el fin de sentirse parte de un grupo. En ellas se trabajaba de manera individual y colectiva intercambiando conocimientos y experiencias mediante técnicas de expresión corporal, estableciendo en muchos casos el lenguaje no verbal como principal método de comunicación con el fin de aprender a interpretar situaciones y actitudes de su entorno para saber como intervenir ante tales circunstancias.
3. Llegados a este punto de la intervención, tras haber conseguido cumplir varios objetivos o metas propuestas en los dos primeros bloques, lograr que los participantes se conozcan un poco más en profundidad, es conveniente incidir sobre el trabajo en equipo y por ello, a partir de la sexta semana, he decidido fomentar la colaboración ya que son muchas horas las que conviven juntos y pueden surgir conflictos entre la población que habita en el módulo.
4. Cooperación: este bloque permite la colaboración y participación de los internos en actividades cuyo objetivo principal se refiere al trabajo en equipo. La cooperación se considera un valor con el cuál se puede obrar juntamente con otro u otros por un mismo fin. El objetivo era interiorizar el aprendizaje de este valor con una finalidad concreta, asimilar que si unían sus fuerzas y capacidades con otros serían capaces de alcanzar cualquier fin, propósito o meta que se propusieran, les acercaría a los demás, impulsando tener buenas relaciones interpersonales y éxito propio. Para este bloque se han realizado muchas y variadas acciones, sobre todo trabajar en conjunto para producir un determinado resultado, prestando ayuda a otros, expresar y sentir alegría/tristeza colectiva por el logro o fracaso de un resultado, defender y ayudar a compañeros cuando se encuentran en dificultades, obrar en conjunto para producir un determinado resultado.
5. Autoestima: este bloque se centra en los aspectos personales de los sujetos, procurando llegar a profundizar e indagar sobre el nivel de autoconocimiento que tienen de sí mismos y la relación entre estado mental y físico de cada uno. Para ello, se ha elaborado un conjunto de actividades de autoconocimiento junto con dinámicas de intercambio de roles, con el fin de lograr el desarrollo personal positivo de los sujetos.
6. Emociones: se desarrollan actividades, dinámicas y juegos en los cuales se experimenta en primera persona los sentimientos y emociones que como seres humanos podemos llegar a experimentar, intentando expresar lo que cada uno sufre interiormente con el fin de exteriorizar toda aquella energía negativa que llevan dentro y convertirla en positiva, aprendiendo a canalizar el flujo de vivencias que anteriormente no han compartido.

Este programa se implementó durante 4 meses a través de talleres en los módulos 8 y 11 del centro penitenciario de Albolote. Los talleres se impartieron los martes en el Módulo 11 y jueves en el Módulo 8. Los talleres tenían una duración de 2 horas y principalmente consistían en acercar a los participantes a una herramienta básica de información, a través de la lectura de textos, durante la sesión se combinaban la lectura con actividades deportivas y dinámicas de grupos. La elección de ofrecer un texto como herramienta en vez de un libro se debe a que la mayoría de participantes de ambos módulos son personas con un nivel cultural bajo, donde gran parte del grupo no sabe ni leer ni escribir de forma fluida, es por ello que en un primer momento decidimos empezar a trabajar a través de lecturas breves que diesen pie a la reflexión relacionándolas con las actividades posteriores para una mayor interiorización del tema trabajado en la sesión.

La asistencia media a los talleres fue de entre 6 a 11 personas y era completamente voluntaria. Al inicio del taller se les plantea una serie de normas o principios generales desde los que trabajamos para ofrecer una mayor convivencia entre los participantes, las cuales se definen como horizontalidad, voluntariedad y confidencialidad.

La horizontalidad, la educación horizontal y la confidencialidad se consideraron fundamentales, ya que es clave el propio desarrollo personal. Con ello se pretendió que los participantes sintieran respeto y que el proceso de escucha empática o simpática. (García-Ramírez, 2012)

Con esas tres pautas se creó un ambiente distendido en el cuál todos se sintieron motivados a colaborar con respeto, tolerancia y la confianza.

Tras haber analizado, investigado y diagnosticado los principales problemas que se enfrenta la reinserción social en este contexto, se consideró fundamental trabajar desde una perspectiva de intervención social fomentando la educación, la cultura y el arte a través de un proyecto que se llevó a cabo a través del Club de Lectura. A partir de la colaboración con este proyecto se pudo indagar profundamente sobre las necesidades y carencias que presentaban los internos de diversos módulos en el centro penitenciario.

Las siguientes tablas muestran cuál ha sido la organización de los contenidos propuestos en los objetivos específicos de los talleres que se han llevado a cabo para cada módulo. En ellas se observa que durante el periodo de cuatro meses, dividido en 5 semanas cada uno se desarrolló en 5 módulos/bloques; el primer bloque se fraccionó en 3 sesiones, para desarrollar la motivación a la lectura. Se procuró que los participantes se unieran al taller combinando actividades relacionadas con la lectura mediante juegos que implicaran leer, escribir y ejercicio físico. En el bloque de comunicación, con una duración de 3 sesiones, se procuró que los participantes se expresaran libremente de manera respetuosa entre sí. En el bloque de cooperación, también de 3 sesiones, empezaron a tener más contacto a nivel grupal y desarrollaron actividades en conjunto. En el bloque de autoestima y emociones, con un total de 7 sesiones, se trabajó a nivel individual profundizando en sí mismo.

Tabla 1. Elementos trabajados Módulo 8

	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL
SEMANA 1		Comunicación	Cooperación	Autoestima
SEMANA 2	Motivación-lectura	Comunicación	Autoestima	Emociones
SEMANA 3	Motivación-lectura	Cooperación	Autoestima	
SEMANA 4	Motivación-lectura	Cooperación	Autoestima	Emociones
SEMANA 5	Comunicación			Emociones

Tabla 2. Elementos trabajados Módulo 11

	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL
SEMANA 1		Comunicación	Cooperación	Autoestima
SEMANA 2	Motivación-lectura	Comunicación	Autoestima	Emociones
SEMANA 3	Motivación-lectura	Cooperación	Autoestima	
SEMANA 4	Motivación-lectura	Cooperación	Autoestima	Emociones
SEMANA 5	Comunicación			Emociones

Resultados

En el estudio realizado se ha contado, en concreto, con estos casos por la continuidad y participación en la asistencia a los talleres. Por tanto, las personas a las que se ha evaluado durante los cuatro meses asistieron con regularidad y participaron de manera cooperativa en todas las actividades que se fueron realizando en las sesiones del taller.

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos tras la evaluación de los elementos trabajados durante el periodo de la investigación en el Módulo 8. Se comprueba que la mayoría de los sujetos mostraron interés por todas las actividades realizadas, destacando la aceptación de la lectura y reflexión de ésta como herramienta para el acercamiento de los sujetos, siendo clave para iniciar la construcción y desarrollo del grupo. Los elementos trabajados de manera implícita se consiguieron consolidar, a pesar de las diferencias socioculturales, educativas, aprendizaje, personales y cognitivas. Se demostró que podían compartir un espacio de escucha y conocimiento, sin división y sin conflictos. Los bloques más complicados fueron los relacionados con la autoestima y emociones, considerándolos temas complicados a trabajar. Éstos junto con las habilidades sociales son los más importantes a tratar en este contexto ya que tener un mayor dominio de ellos supone un mayor control de la mente en situaciones de riesgo.

Tabla 3. Resultados de casos. Módulo 8

	Bloque 1: Motivación- lectura	Bloque 2: Comunicación	Bloque 3: Cooperación	Bloque 4: Autoestima	Bloque 5: Emociones
P. 1	Ha progresado en su lectura	Respeto por los compañeros a la hora de intervenir	Mejora en la colaboración con el grupo sin crear conflicto	Ligera mejora en su actitud en cuanto a la percepción de sí mismo	Empezó a escribir en una libreta cartas para su familia expresando los sus sentimientos
P. 2	Ha perdido la vergüenza de leer en voz alta	Mediaba los debates que surgían en el taller	Motivaba a los sujetos a que participaran	Está mucho más contento desde que empezó a participar en actividades deportivas	Compartía con el grupo sus expectativas futuras
P. 3	Iniciativa para leer en voz alta	Comparte reflexiones en los debates	Se interrelaciona más con los compañeros, participa más en las actividades en grupo	Se le nota más alegre porque ha conseguido mejorar sus relaciones de amistad	Se ha abierto al grupo explicando sus preocupaciones
P. 4	Ha leído sus primeros libros para adultos	No tiene ningún problema a la hora de comunicarse	Coopera sin conflictos en actividades grupales	No permite que le influyan los problemas externos, eso le permite tener una actitud más positiva	No tiene miedo de expresar sentimientos, dejando ver su "debilidad" ante los demás
P. 5	No tiene problemas de lectura	Se ha apuntado a un taller de teatro	Participa y colabora con el resto de compañeros aportando ideas muy creativas en las actividades	Ha mejorado su baja autoestima, aunque sigue siendo una persona bastante negativa	
P. 6	Es un gran lector, siempre recomendaba libros y aportaba información adicional interesante sobre los temas trabajados	Mediaba entre los presos, hablando de forma tranquila, haciéndoles comprender y reflexionar	Colaboraba con cualquier grupo de participantes en el que le tocara estar	Venía al taller siempre con una sonrisa y era de los pocos que le gustaba ir aseado y bien vestido	Es una persona muy alegre y transmitía ese buen humor a todos los compañeros

Participante 1: ha mostrado interés en las sesiones, demandando más textos a parte de los que trabajábamos para ayudarle a mejorar su lectura. En cuanto a la comunicación, este participante ha aprendido a respetar el turno de palabra de sus compañeros, sin interrumpir continuamente a otros sujetos mientras aportaban su reflexión. Cooperación, ha sido capaz de colaborar con sus compañeros para realizar

tareas en equipo sin que surja ningún conflicto entre otros sujetos debido a querer imponer su autoridad. Autoestima y emociones ha mejorado su actitud y estima hacia sí mismo, durante las sesiones comentaba como se mantenía distraído para no darle vueltas a la cabeza, leyendo los textos que les ofrecíamos y escribiendo a su familia sobre todo lo que hacía en su día.

Participante 2: ha sido capaz de leer textos delante del grupo deshaciéndose de la vergüenza que le provocaba no saber leer bien. Comunicación, ha ayudado a mediar en los debates. Cooperación, fomenta la participación entre los sujetos y facilita que entre los miembros de su grupo no haya conflictos. Autoestima y emociones, ha mejorado la visión que tenía de sí mismo, fortaleciéndola practicando actividades deportivas externas y a raíz de eso ha mantenido una actitud más positiva en cuanto a sus expectativas haciendo especial hincapié en los planes de futuro.

Participante 3: en cuanto a la motivación ha mejorado en su iniciativa a la hora de empezar una actividad, aunque tenga dificultades para leer y expresarse no se desmotiva cuando desea compartir sus reflexiones. Comunicación, se relaciona más con sus compañeros, antes siempre iba solo al taller, ahora va acompañado de dos personas que asisten regularmente. Autoestima y emociones, ha compartido con el grupo preocupaciones que anteriormente no hubiese sabido o querido expresar ante sus compañeros.

Participante 4: ha aumentado su implicación por la lectura interesándose por varios libros que hemos llevado al taller (Gente tóxica y Cuentos para pensar). Su comunicación con el grupo es abierta, respeta el turno de palabra y controla que los demás no se rían de los compañeros. La cooperación con el resto es buena y siempre facilita la colaboración tanto en la lectura como en las actividades con los demás participantes. Autoestima y emociones, a pesar de tener problemas fuera del contexto en el que se encuentra, no permite que le influyan y siempre está apoyando a su hermano, mostrando una actitud cariñosa con su hermano y amigable con el resto de compañeros.

Participante 5: se ha implicado en los talleres de lectura y además ahora forma parte de un taller de teatro. En cuanto a la comunicación, ha sido un gran avance que participara en el taller de teatro para que le ayude a expresar sus emociones y de esta manera, fortalecer su autoestima que en muchas ocasiones reconocía estar baja de moral. La cooperación siempre ha sido buena, facilitando un buen ambiente de trabajo entre sus compañeros.

Participante 6: El sujeto no mostraba ninguna carencia aparente de las que hemos trabajado, pero ha sido una pieza clave en las sesiones ya que ha motivado al resto de compañeros a realizar las actividades y ha mediado en los conflictos entre compañeros procurando mantener la calma de los implicados y aportando puntos de vista diversos en las reflexiones de los temas trabajados.

La tabla 6 muestra los resultados de los casos que obtenido tras la evaluación de los elementos trabajados durante el periodo de la investigación en el Módulo 11. Aquí también se comprueba que la mayoría de los sujetos mostraron interés por todas las actividades a realizar, lo sorprendente es como la comunicación entre los participantes fue menos fluida, por temas de miedo y filtración de información sobre algún tema comprometido que pudiera llegar a oídos del coordinador del módulo (otro interno). En este grupo las actividades grupales fueron clave para que se sintieran entre ellos parte de un grupo, sin embargo no se llegó a consolidar firmemente esa unión de grupo que se pretendía. A pesar de ello, personalmente cada uno de ellos asumió el compromiso

y superación de cumplir sus objetivos establecidos al inicio de cada bloque. El bloque que más costó de implementar fue el de Autoestima y Emociones ya que ningún sujeto quería mostrar su vulnerabilidad, sin embargo, de manera indirecta acabaron manifestando algunas de sus debilidades y expresaron sus sentimientos abiertamente, gracias a que algún sujeto se abrió al grupo los demás tuvieron la valentía de compartir sus experiencias.

Tabla 4. Resultado de casos Módulo 11

	Bloque 1:	Bloque 2:	Bloque 3:	Bloque 4:	Bloque 5:
	Motivación-lectura	Comunicación	Cooperación	Autoestima	Emociones
Participante 7	Mejora en la lectura, pero tiene vergüenza de leer en grupo	Ahora reflexiona con libertad ante el grupo, antes media más sus palabras	Siempre se muestra colaborador con el grupo	Se siente bien consigo mismo pero en ocasiones le cuesta seguir adelante porque no tiene confianza	Ha confesado sentirse avergonzado por no saber leer pero se siente orgulloso por estar trabajando la lectura
Participante 8	Sabía leer y escribir a nivel de bachillerato	Le consideran raro por su forma de pensar, pero respetan lo que dice	Le gusta ayudar a otros compañeros	Centrado y se siente orgulloso de haber superado el complejo de tener una discapacidad	Se siente débil por no tener a la familia a su lado
Participante 9	Sabía leer y escribir	Intenta compartir reflexiones y relacionarse con los participantes	Era bastante independiente en cuanto a trabajos en grupo, ahora tiene confianza con otros participantes del grupo	Ha mejorado su actitud, desde que ha conseguido trabajo es más positivo	Se ha abierto al grupo para expresar como se siente
Participante 10	Sabía leer y escribir sin dificultad	Le cuesta relacionarse con los compañeros	Poco cooperativo y muy independiente, no contaba con el grupo	Tenía el ego muy alto por su pasado pero escondía momentos tristes desde su soledad	Sentía mucho rencor y rabia hacia sus compañeros
Participante 11	Consiguió leer en voz alta delante del grupo	Es muy tímido pero en ocasiones hace reflexiones sobre los temas que trabajamos, escucha activa, respeta turno de palabra	Colabora y comparte opiniones entre los compañeros en las actividades en grupo	Es una persona muy optimista consigo mismo, forma parte del equipo de mantenimiento de la institución	Es muy positivo, tiene aceptado el contexto donde se encuentra y mantiene una actitud alegre ante sus expectativas
Participante 12	Sabe leer y escribir	Le gusta reflexionar y compartir experiencias con los compañeros, escucha activa	Le gusta trabajar en grupo se siente a gusto	Acepta sus defectos y haber cometido errores por eso se siente a gusto consigo mismo	No ha mejorado su negatividad en cuanto al contexto porque no le gusta el poco compañerismo de algunos internos

Participante 7: Ha mejorado su lectoescritura, sigue acompañado de otro sujeto que le ayuda, pero participa en la lectura de los textos. En cuanto a la comunicación, se expresa con más libertad ya que ha dejado de darle importancia a lo que los demás piensen de él. Es cooperativo en todas las actividades y le gusta ayudar a los compañeros. En cuanto a autoestima y emociones, se ha sentido a gusto dentro del grupo y ha compartido con todos algunos de los miedos que le rondan por la cabeza y le impiden abrirse a otros dentro del contexto en el que se encuentran.

Participante 8: ya sabía leer y escribir, ha resultado ser el apoyo de otros internos que tenían dificultades para realizar algunas actividades. No ha tenido dificultades para expresar sus emociones, durante una sesión expresó su agresividad de forma verbal por culpa de otro sujeto que lo provocó riéndose por su debilidades, pero

siempre ha sido el que aportaba un toque de alegría dentro del grupo. En cuanto a la autoestima, siempre ha mostrado una actitud positiva y superación de complejos.

Participante 9: Sabe leer y escribir aunque no practicaba mucho, acompaña siempre a otro interno para ofrecerle su ayuda, entre ambos se han echado una mano, a él le enseñaban catalán y éste le ayudaba con las tareas de leer y escribir durante las sesiones. Al principio le costaba relacionarse con el resto del grupo, pero ha ido ganando confianza con otros participantes y ampliando sus vínculos de amistad, abriéndose y compartiendo experiencias con los demás. Ha conseguido, con mucho esfuerzo, cambiar la actitud en relación a sus expectativas, se ha apuntado a diversos cursos y ha conseguido un trabajo en panadería dentro de la prisión.

Participante 10: sabía leer y escribir, pero fallaba en cooperación, le costaba colaborar con los demás y siempre imponía sus ideas. Estaba anclado en su pasado ya que siempre hacía referencias sobre lo que había logrado anteriormente, pero no estaba muy animado con su futuro, finalmente ha acabado escribiendo un libro con todas las recetas de cocina que tenía. En abril dejó de asistir a las sesiones del taller para apuntarse al gimnasio porque no se llegó a integrar con los compañeros.

Participante 11: Sabe leer pero es muy tímido, ha logrado abrirse al grupo y aunque no lee mucho en voz alta, participa en los comentarios, las dinámicas y actividades que no tengan relación con escribir. Cuando no le gusta hacer algo, desaparece y se vuelve a unir al grupo cuando hemos cambiado de actividad. Está más contento desde que ha conseguido un trabajo de limpieza dentro de la prisión.

Participante 12: Sabe leer y escribir, ha compartido con nosotros textos que ha escrito tras reflexionar sobre los temas trabajados, pidió que le recomendara lecturas de autoayuda para aprender a ver las cosas desde otra perspectiva. Ha entablado amistad con varios sujetos del taller y ahora hace clases de inglés para mantenerse distraído. Ha mejorado su actitud pero muchas veces nos confiesa que se le hace duro no estar cerca de su familia, esa sinceridad es positiva ya que expresa abiertamente sentimientos que le remueven interiormente.

Discusión

Los datos expuestos demuestran que a través de las emociones, autoestima, cooperación y comunicación se pueden mejorar las herramientas que generalmente se usan en los centros penitenciarios para modificar el comportamiento de los/as reclusos/as y conlleve el arrepentimiento como clave de la reinserción social.

Todos los casos mostraron ante su privación de libertad emociones negativas como la odio, ira, rabia, resentimiento, apatía, distimia, cuyas emociones negativas se redujeron al incluir en la intervención realizada los aspectos mencionados anteriormente que favorecieron un cambio de actitud y predisposición a recibir ayuda y cambiar su comportamiento a través del arrepentimiento y el compromiso social.

También, en la intervención, la mayoría de los casos mantuvieron una actitud pacífica que fortaleció el compañerismo y las interrelaciones estableciendo una identidad de grupo positiva. Lo que permitió que se abordase satisfactoriamente la situación de conflicto propia de los centros penitenciarios, afrontando los conflictos a través de los procesos de escucha como una de las claves en la resolución de propios conflictos y de esa manera lograr eficientemente que los participantes trabajasen la recaída y la resiliencia.

Referencias

- Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, 68 (245), 49-64.
- Caño Sánchez, M., & Alonso, J. M. D. (2000). Percepción del clima social en centros penitenciarios. *Revista de estudios penitenciarios*, (248), 45-68.
- Carazo, P.C.M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.
- Fiorini, M., & García-Ramírez, JM. (2013). Cap. 5: Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, en Villena, MD., Muñoz, A. *Recursos para tutoría en el aula universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36.
- García, M.R., & Casal, C.H. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupal. *Psicothema*, 5(1), 225-236.
- Genovés, V.J.G., & Gómez, A.M. (1995). La educación social en el ámbito penitenciario. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (27), 53-60.
- Javaloy, F. (1993). El paradigma de la identidad social en el estudio del comportamiento colectivo y los movimientos sociales. *Psicothema*, 5, 277-286.
- Molina, J.V. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.
- Pozo Serrano, F.J., & Añaños-Bedriñana, F.T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Ruiz, J.I. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 547-561.
- Scarfó, F.J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, 36, 1-35.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, 61-76.

EDUCACIÓN EN VALORES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Gracia Nacarí Lara Guardia y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 10 de julio de 2014

Fecha de revisión: 20 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2014

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar el tipo de necesidades de Educación en Valores que existen en una muestra de 147 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público de la provincia de Granada. Para ello se ha realizado un análisis de la propia documentación del centro, se ha llevado a cabo una observación directa durante un mes y medio del alumnado del centro, y se han analizado las respuestas otorgadas por los estudiantes a un cuestionario de respuestas abiertas, de elaboración propia. Los resultados nos indican como las necesidades en valores que existen en este centro son variadas y como, de forma relativamente general, la mayoría los estudiantes presenta un porcentaje de conocimiento bajo acerca de los valores, inferior al 50%, exceptuando el caso de los dos grupos bilingües mayores de la E.S.O. que, significativamente han obtenido una puntuación superior al 50%.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, moral, valores, motivación, orientación.

El considerar que las cosas son buenas y el sentir que éstas son dignas de ser apreciadas, prestándoles esa atención que merecen, es darles ese gran valor humano que toda persona posee. Todas las cosas encierran un valor, que cada individuo ira descubriendo de forma muy diferente, en función de su inteligencia, experiencias y voluntad. Por ello, no cabe duda que la enseñanza y la transmisión de los valores potencia la adquisición y la puesta en práctica de los mismos, a lo largo de la vida de todos los sujetos.

Los diferentes valores humanos que son adquiridos por las personas están influenciados por muchos factores como, por ejemplo, las experiencias dentro del colegio, en la familia, en la calle, en la televisión, etc., pero son los propios sujetos los que los hacen suyos, formándose a sí mismos como personas y creando su propia personalidad e identidad. De esta forma, se debe de tener en cuenta que todos los niños y niñas, jóvenes y/o adultos irán apreciando el gran conjunto de valores, en la medida en que sean educados en los mismos y adquieran significado para ellos.

El educar en un clima o ambiente de buenos valores, es importante en tanto que ayuda a los individuos a guiar su vida y conformar su propia identidad como personas. Es por ello, que los valores ayudan a crecer y madurar tanto personal como socialmente, y permiten el desarrollo de unos comportamientos propios de una sociedad democrática, capaz de garantizar la libertad y humanidad para todos. Así la enseñanza de valores es considerada, hoy en día, una herramienta valiosa, capaz de

prevenir y solucionar los conflictos interpersonales, violencia, discriminación, faltas de respeto, presencia de acciones y pensamientos racistas y xenófobos, etc. En definitiva, un recurso poderoso y un marco de referencia sustancial, para garantizar la existencia de unas sociedades democráticas, pacíficas y sociales, capaces de convivir en paz y armonía.

Debido a los enormes beneficios que generan los valores en la vida de todos y cada uno de los individuos, los profesionales que nos dedicamos a la educación, con los años, nos hemos visto en la responsabilidad de cambiar nuestro papel de simples transmisores de conocimientos y aprendizajes, al de grandes agentes humanos de formación de personas, capaces de enseñarles a actuar con conciencia y coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen, de acuerdo a sus metas e ideales. Conseguir un clima de convivencia más humano, en el que todos los niños/as puedan convivir juntos, en el que se presencie la existencia de ayuda y solidaridad, donde haya respeto y donde se resuelvan pacíficamente los conflictos debe ser el objetivo de cualquier centro. No se trata de imponer valores, sino de ofrecer caminos y alternativas para que todos los estudiantes puedan emplearlos en sus vidas, según sus preferencias y su propio nivel de identificación con los mismos.

El educar para conseguir en el futuro este tipo de sociedades democráticas requiere, sin duda, perseguir e incorporar dentro de la educación reglada, una serie de objetivos, contenidos, actividades, etc., de acuerdo con esta meta, para promover este tipo de aprendizaje entre todos los estudiantes. Es por ello que se ha considerado pertinente la elaboración de esta investigación con objeto de proponer una serie de orientaciones, de cara a la mejora de la educación moral que se trabaja y transmite desde los centros educativos.

En la actualidad la educación basada en valores tiene una elevada importancia dentro de los centros educativos, ya que diversos estudios han comprobado como la disposición de una base firme en valores humanos, personales y/o sociales, fuertemente arraigada en las personas, actúa como un incentivo interno o elemento estimulador de la propia motivación intrínseca, que mueve e impulsa a la realización de una serie de conductas determinadas. Este es el motivo, que junto al deseo de crear una sociedad democrática y la necesidad de valores encontrada dentro de un centro, nos ha llevado a plantear una serie de orientaciones para la mejora de la Educación en Valores, transmitida desde los centros educativos, que presta especial atención al conjunto de valores mínimos que se recogen dentro del ámbito legislativo, y que constituye la propia base de la vida en común, en general, como la libertad personal, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la ciudadanía democrática, entre otros. Estos valores tienen en común la particularidad de que se trabajan dentro de los centros educativos, desde dos propuestas diferentes, estrechamente relacionadas, de forma directa por medio del Plan de Acción Tutorial y Plan de Convivencia, e indirecta a través de los temas transversales. Además, son valores que forman parte del conjunto de las competencias éticas que se deben tratar de conseguir desde los centros educativos, por lo que se considera necesario planificar desde ellos una serie de competencias específicas que formen parte de la formación del alumnado, con el fin de que den sentido a su vida y a su modo de ver y hacer las cosas. (Casares, Carmona y Martínez, 2010)

La conceptualización de los valores y su relevancia en los centros educativos

Actualmente son muchos los estudios y las investigaciones que según Rodríguez (2012) hablan del concepto de valor, por lo que las definiciones que se han realizado

acerca del mismo, con el paso de los años, han sido diversas. Barreto (2012) afirma que no es fácil conceptualizar este término de un modo inequívoco, ya que existen múltiples definiciones del mismo que hacen muy difícil su determinación, en una sola concreta.

El concepto de valor es el referente al grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Pero una visión más amplia y completa de este concepto es la que plantea Mora (1995):

“Los valores están relacionados con las grandes convicciones humanas de lo que es bueno, de lo que es mejor y de lo que es óptimo; ellos tienen la facultad en sí mismos de proporcionar alegría, satisfacción y felicidad a todos quienes los poseen, aún cuando algunas veces sean dolorosas; por tanto son fundamentales en la búsqueda de la realización humana.” (p. 113)

Lobato y Morilla (2007), por su parte, afirman que los valores son las cualidades que presentan las personas apreciadas por el hecho de favorecer sus propias necesidades humanas, naturales y culturales, el desarrollo de sus dimensiones como persona (la cognitiva, la social, la emocional, etc.), la construcción de su adecuada convivencia social, y la consecución de un mundo más justo y democrático. Asimismo estos valores son definidos por Barreto (2012) como el conjunto de cualidades que hacen interesante y apreciable a una persona u objeto. Para ello, se ayuda de la existencia de tres grandes criterios distintos que tratan de explicar el término de valor, uno de tipo ontológico, otro epistemológico y otro praxiológico-valorativo. El primero, defiende que los valores forman parte de la vida de todas las personas, de manera que dan significado a las actuaciones y producciones que éstas realizan. El segundo, considera que los valores pueden ser estudiados desde la conducta y comportamiento que tienen las personas dentro del mundo en el que viven. Y el tercero, afirma que los valores deben ser explicados por medio de la influencia positiva que éstos pueden llegar a tener en el resto de personas, así como en la consecución de una mejor interacción entre todos los individuos. Martín y Puig (2007) defienden, por tanto, que a través de estos tres criterios podemos comprender como los valores dan sentido a la vida y a la forma de actuar o comportarse las personas.

Lobato y Morilla (2007) destacan una serie de características importantes acerca de los valores como son, por ejemplo, su carácter individual y colectivo, su bipolaridad y la jerarquía existente en torno a los mismos; por tanto los valores pueden ser interiorizados y compartidos, pueden hacerse latentes de manera positiva y/o negativa, y cada persona puede tener una escala o graduación de valores determinada, según sus propias preferencias. En relación a esta última característica se debe destacar la exhaustividad y precisión con que las personas deben definir su jerarquía de valores para desempeñar un comportamiento más personal, orientado y coherente, capaz de permitirles tomar una serie de diferentes decisiones en la vida, de manera autónoma y consciente (Martín y Puig, 2007).

Barreto (2012) añade a las tres características anteriores de los valores la propia de dependencia, porque considera que los mismos se encuentran adscritos a ciertos objetos en los que adquieren significado; historicidad, ya que cree que tienen carácter propiamente histórico y proceden de una serie de ideales que las personas tratan de hacer suyos e incorporar a su manera de proceder en la vida; durabilidad, por haberse mantenido con los años; flexibilidad, como consecuencia de que cada persona puede vivirlos de una forma diferente; carácter inagotable, debido a que no se agotan nunca y su uso y empleo puede ser cada vez mayor; funcionalidad-aplicabilidad, ya que pueden llevarse a la práctica; trascendencia, como consecuencia de que aportan calidad humana integral; satisfacción, porque constituyen experiencias emocionales que dan un sentido a la existencia humana; y estructuralidad, puesto que todos los

individuos los incorporan como parte de una estructura en la que primero son observados, luego aprendidos e interiorizados y después realizados y puestos en práctica.

Los valores se pueden clasificar de muchas formas distintas, en función de los criterios que sean utilizados. Lobato y Morilla (2007) afirman que la mejor forma de clasificar y llevar a la práctica el desarrollo de una buena educación en valores en los individuos, es la que se centra en atender sus dimensiones como persona. Así, distinguen la existencia de unos valores de tipo cognitivo como la verdad, claridad o conocimiento; emocionales como la alegría, satisfacción o amistad; morales o éticos como la justicia, solidaridad o igualdad; estéticos como la belleza o deleite estético; corporales como la fortaleza, salud o higiene; sensoriales y sensuales como el placer o agrado; desiderativos como la deseabilidad; técnico-productivos como la eficiencia, utilidad o eficacia; socio-afectivos como la comprensión, empatía o aprecio; y sociopolíticos como la paz o democracia. Una característica peculiar de estos valores, es que no todos tienen la misma importancia dentro de los centros educativos, ya que unos son considerados más precisos y necesarios que otros.

A lo largo de los años han sido muchos los estudios que se han realizado acerca de los valores, y que han tratado de poner de manifiesto los más característicos e importantes para toda la sociedad, en general. Casado y Sánchez (1999) realizaron un estudio con el fin de descubrir cuáles eran las preferencias valorativas de los individuos en los contextos de enseñanza, a través de la utilización del test de valores de Casares (1995). Gracias a esta investigación comprobaron cómo los valores más importantes para el alumnado eran los de tipo afectivo, ecológico, ético, individual, corporal y social (encontrándose estos dos últimos a un mismo nivel), lo que sirvió para detectar la gran importancia otorgada a los valores éticos y sociales dentro de los contextos educativos.

Según Álvarez y Gutiérrez (2012) las investigaciones más actuales de los valores se encuentran sujetas en un modelo de construcción autónomo y racional, por parte de los propios individuos. De forma que, son éstos los que haciendo un uso libre e independiente de su razón, su diálogo e ilusión, elaboran una serie de criterios clave que determinan su conducta dentro de una sociedad democrática, abierta y plural donde existen unos espacios para la reflexión, intercambio de ideas y opiniones, y para la discusión y el análisis de las cosas que nos rodean, entre otras cuestiones.

Escámez (1998) afirma que la personalidad moral de los individuos se va construyendo a partir de las acciones voluntarias que éstos tienen dentro de su vida en sociedad, de forma que estos valores se tienen que aprender, practicar e interiorizar por los mismos. La finalidad de la educación moral es, consecuentemente, aquella conducta moral que puede llegar a aprenderse e interiorizarse conformando y consolidando los propios valores de la persona (Escámez, 2003). Así, Casares (2008) considera que la captación de los propios valores morales tiene su origen en la experiencia, por lo que ésta depende, en gran medida, de todas aquellas condiciones de tipo biológico, afectivo y situacional que las personas vivenciamos durante nuestra vida. Los valores que son adquiridos por medio de la socialización o aprendizaje personal, adquieren importancia en torno a dos grandes sentidos. En primer lugar, motivan las acciones que realizan las personas dándoles una dirección, sentido e intensidad emocional; y en segundo lugar, actúan como unos criterios indispensables para juzgar y justificar la propia acción (Casares, Carmona y Martínez, 2010).

Según Lobato y Morilla (2007) la rama de la filosofía que estudia y explica la propia naturaleza de los valores y su influencia en las personas es la axiología. De esta

forma, Touriñán (2008a) defiende que la educación en valores es el proceso de maduración y aprendizaje por el cual las personas se desarrollan a lo largo de su vida para construir su experiencia axiológica, es decir, el conjunto de valores que lo conforman y lo identifican como persona. Por ello este autor propone que *“la finalidad principal de la educación en valores es la de aprender a construir y utilizar la propia experiencia axiológica para poder desarrollar el propio proyecto de vida”*.

Atendiendo al proceso de educación en valores que se trabaja en los colegios e institutos se debe destacar a autores como Casado y Sánchez (1999), quienes consideran que este proceso educativo no se justifica tan sólo por la simple transmisión de unos conocimientos, destrezas y/o normas entre el alumnado, sino también por su participación en el incremento de su autonomía moral. Esto se debe, fundamentalmente, a que favorece el incremento de su criterio para llegar a comprender el mundo en el que viven. Lobato y Morilla (2007) definen así, que *“la importancia de la educación radica principalmente en los valores que ésta cultiva, ya que una educación sin valores no es educación..., educar es siempre perfeccionar, optimizar, completar, mejorar..., en definitiva, hacer más valioso y completo al ser humano”*. Por su parte Martín y Puig (2007) defienden que la finalidad o intención principal de la educación en valores es la de ayudar a los estudiantes a adoptar una forma de vida en la que ellos mismos quieran vivir. La educación en valores no es, por tanto, sólo una meta que deba ser trabajada por las familias del alumnado, sino que ésta ha de ser también propiciada por la escuela, los medios de comunicación y/o la convivencia con el propio grupo de iguales entre otros muchos caminos. Tuts y Martínez (2006) afirman que educar en valores *“no es sólo educar desde la escuela, sino desde todos los ámbitos de formación, es formar a personas para su integración en la sociedad y su participación ciudadana solidaria y responsable”*.

Casares (2008) considera que la educación en valores debe de contemplar unos aspectos intelectuales, afectivos, volitivos y de conducta, ya que entiende que para que el alumnado adquiera una serie de valores se considera necesario que tenga, al menos, un breve conocimiento de los mismos; una preferencia por aquellos con mayor nivel de significación e interés afectivo-emocional; y una voluntad de querer introducirlos en su forma de actuar y proceder en la vida. Estos son los aspectos que, según Touriñán (2008a), constituyen la propia educación integral de la persona y contribuyen en su propio desarrollo profesional, personal, familiar y social, entre otras cuestiones. Este mismo autor (2008b) defiende que la educación en valores es importante en cuanto a que permite que las personas puedan tener un conocimiento de los mismos, realizar una estimación personal (preferencia) sobre ellos y adquirirlos a lo largo de la vida y, porque considera que la relación acontecimiento-acción es todo un reto en educación en valores, debido a que permite comprender a las personas la importancia que tiene el realizar los valores una vez que han sido elegidos.

Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) defienden que los distintos docentes tienen una responsabilidad muy elevada y especial en el desarrollo de los valores que se desarrollan dentro de los centros educativos, ya que, en primer lugar, deben ser ellos mismos y, en segundo lugar, deben de estimular, guiar y propiciar que todo el alumnado lo sea también. Para poder llegar a conseguir esto, es necesario que el profesorado que trabaja en los diferentes colegios e institutos adquiera una serie de competencias en relación a estas cinco cuestiones: una formación inicial, continua y permanente para la construcción y consolidación de unos esquemas de decisión que permitan atender las necesidades reales de la propia práctica profesional; el desarrollo de unas apropiadas prácticas educativas; la transmisión de un conocimiento capaz de llegar al alumnado; la combinación simultánea y equilibrada de una formación teórica y práctica, capaz de atender las necesidades de la propia realidad educativa; y el impulso de una serie de grandes propuestas que permitan reformular la cultura moral

de la escuela, la integración de tareas y actividades de educación moral, la formación para el ejercicio de la tutoría y la consolidación de un estilo docente más justo y democrático (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

El clima que crea el profesorado en sus aulas influye, en gran medida, en aquellos valores que el alumnado adquiere dentro de este contexto. Esto se debe, esencialmente, a que la creación de un espacio o ambiente propicio y seguro, en el que todo el alumnado tiene completa libertad de expresión y elección, favorece el aprendizaje de los valores en los sujetos y el desenvolvimiento personal de escucha empática (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; García-Ramírez, 2012).

La motivación que se desarrolla de forma intrínseca en el aula

El concepto de motivación es delimitado como la acción o efecto de motivar; en segundo lugar, es concretado con el término motivo (causa que mueve a los individuos hacia la consecución de un fin determinado); y en tercer lugar, es definido como el ensayo mental preparatorio de una acción concreta para animar y/o animarse a ejecutarla, con interés y diligencia. Según Gálvez (2006), son muchos los autores que señalan principalmente la existencia de dos grandes tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera, se refiere a la motivación que nace del individuo, quien quiere hacer algo por sí mismo y tiene voluntad de actuar; y la segunda, a la motivación que no nace de éste, sino de personas externas al mismo y de las circunstancias que lo rodean.

El desarrollo de la motivación intrínseca en el aula es considerado un aspecto esencial e importante, ya que contribuye a que el alumnado adopte actitudes positivas hacia su proceso de aprendizaje y muestre interés hacia las diversas disciplinas que estudia. Cuando este tipo de motivación intrínseca se desarrolla de manera adecuada a la capacidad del alumnado y discurre sin ningún tipo de dificultad, no se considera preciso otorgar premio o castigo alguno tras la misma, debido a que los/as estudiantes experimentan la motivación como satisfactoria y es su funcionamiento, en sí mismo, el que les proporciona placer (Aebli, 2002).

Manassero (1998) afirma que la motivación intrínseca es la que más nos acerca a la consecución de la motivación de logro. Siendo el impulso que mueve a los individuos a la superación de todas aquellas situaciones que exigen rendimiento, la preocupación por hacer bien las cosas, el logro de unos objetivos concretos, y el alcance de unos resultados óptimos. Dentro del ámbito educativo, esta motivación de logro ejerce un papel importante, debido a que no sólo influye en la acción académica del alumnado, sino también en su propio rendimiento (Álvarez y Bisquerra, 2012). Así, la motivación y el esfuerzo por aprender depende de las metas y los intereses para formarse, de las expectativas para conseguir todas las consecuencias buscadas, de los conocimientos y las estrategias de autorregulación del aprendizaje y de las consecuencias negativas de muy distinto tipo, que pueden seguirse (Alonso, 2005).

Los problemas relacionados con la falta de motivación son muy frecuentes, hoy día, en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria. Esto se debe, según gran parte del alumnado, a que los contenidos de las diferentes materias que estudian suelen ser densos y poco atractivos, lo que hace que incrementen su desinterés y desmotivación por las tareas y actividades que realizan dentro del aula. A este factor se unen otros muchos como la propia metodología y/o relaciones personales establecidas con el profesorado, la atención y ayuda prestada desde casa, o las características individuales presentes en cada estudiante. Eccles y Wigfield (2002)

defienden que el alumnado afronta el trabajo que realiza en el aula y la escuela desde una triple orientación motivacional:

- la orientación hacia el aprendizaje, por la que buscan incrementar sus capacidades y su propio saber, poner en práctica sus competencias, ayudar a los otros, sentir apoyo del profesorado, etc.
- la orientación hacia el resultado, por la que buscan el propio reconocimiento social, la consecución de metas externas al aprendizaje, etc.
- la orientación hacia la evitación, por la que actúan por miedo a fracasar o sacar malas notas, por la que perciben las tareas y actividades escolares como inútiles, por la que carecen de estrategias y de disposiciones para hacer frente a la presión y el propio ritmo del trabajo de clase, etc.

No todo el alumnado trata de conseguir las mismas metas de aprendizaje dentro de la escuela, ya que unos trabajan y desarrollan estrategias para aprender, otros lo hacen por ser los primeros de la clase y destacar sobre el resto de compañeros/as, otros para mejorar el propio rendimiento, o evitar el castigo o el fracaso, y otros no trabajan, ni se esfuerzan, debido a que como defiende López (2005) las estrategias de aprendizaje que utilizan no son efectivas y, por tanto, las tareas escolares se conciben como irrelevantes. El grado de interés personal hacia un determinado contenido concreto, afecta de esta forma, a la cualidad y profundidad del esfuerzo y aprendizaje desarrollado (Hidi y Harackiewicz, 2000).

Las motivaciones que mueven al alumnado a aprender y actuar dentro del aula, son tan variadas como diversas. Cid (2008) destaca, por su relevancia, diferentes tipos de motivación: la motivación como herramienta que permite que se comprenda la importancia que tiene el hecho de aprender a la hora de conseguir los objetivos propuestos; la motivación desarrollada ante una metodología concreta que implica que se interesen más por aquel aprendizaje que incluye una didáctica atractiva y participativa; la motivación como medio para generar una buena relación entre docentes y estudiantes; la motivación para lograr el éxito que conlleva a la consecución de todo lo propuesto, lo que supone además un refuerzo psicológico y motivacional; la motivación lograda del aprendizaje de la adquisición de conocimientos, del deseo de conseguir una carrera profesional, una profesión, etc.; y la motivación por desafío, creada a partir de la habilidad que tenga el profesorado para generar nuevos retos en el alumnado.

Alonso (1999) defiende que para motivar académicamente a todos los estudiantes, es necesario desarrollar una serie de actuaciones encaminadas a despertar la curiosidad, mostrar la relevancia de todo el contenido que se trabaja, facilitar el mantenimiento del interés durante la realización de la tarea, prestar atención a las interacciones que se realizan con los alumnos/as, desarrollar un trabajo cooperativo, facilitar una actuación autónoma, diseñar unas actividades que permitan pensar, y mostrar una atención a las dimensiones de la evaluación que afectan a la propia motivación. Para conseguir todos estos aspectos se requiere del desarrollo de adecuadas estrategias metodológicas dentro del aula, de la presencia de una apropiada actuación docente, y de la participación de las familias dentro de la escuela.

En cuanto a las estrategias metodológicas desarrolladas dentro del aula, se debe tener en cuenta el desarrollo de un tipo de enseñanza activa y constructiva, capaz de promover un tipo de aprendizaje significativo, elaborar tácticas de enseñanza atractivas que potencien la motivación e incrementen la capacidad de criterio y razonamiento, y ofrecer oportunidades de aprendizaje que permitan enriquecerse. Desarrollar estrategias que potencien e incrementen la motivación de todo el

alumnado, no es una tarea fácil para el profesorado. No obstante, se ha comprobado por parte de numerosos autores como el desarrollo de estas actuaciones en el aula, lleva consigo un incremento de la iniciativa e interés por la realización de las actividades escolares, en muchos/as estudiantes. Cid (2008) defiende que son muy diversos los estudios que han comprobado como el uso de estrategias en el aula incrementa la propia motivación escolar. Así, es importante tener en cuenta que la enseñanza no debe concebirse como una simple transmisión de conocimiento, sino que ésta ha de ser entendida como una motivación académica, en la que se encuentre un aprendizaje significativo. (Pérez, 2001; Fiorini y García-Ramírez, 2013)

La actuación docente, por su parte, juega un papel fundamental en el incremento de la motivación del aprendizaje del alumnado, en su rendimiento y sus resultados académicos. Esto se debe, esencialmente, a la influencia que ejercen sobre los estudiantes, al convivir junto a ellos un elevado número de horas al día. Este es el motivo principal por el que desde la propia escuela o instituto se debe proporcionar un ambiente de trabajo adecuado, en el que exista un clima de confianza y una actitud positiva, de cooperación y de ayuda mutua, no sólo entre los propios compañeros/as de clase, sino también entre éstos y los distintos profesores/as. Shaaban (2006) afirma así, que un contexto de aprendizaje cooperativo, fomenta la motivación intrínseca de los individuos.

Debido a que la cultura escolar que tienen los estudiantes de los colegios e institutos, no sólo se construye por medio de las numerosas experiencias compartidas que tienen con la propia comunidad educativa, sino también por la influencia de las expectativas familiares y las sociales se considera imprescindible destacar el papel de las familias en la potenciación de la motivación escolar de sus hijos e hijas. De forma que, su grado de participación en el aula, su colaboración en las tareas y actividades escolares o su apoyo emocional prestado, entre otros aspectos, influye en la educación y motivación del alumnado. (Fiorini y García-Ramírez, 2013)

La importancia de educar y motivar en una conciencia de valores:

La relación existente entre los valores y la propia motivación de las personas, dentro de los contextos educativos, se encuentra en dos grandes aspectos: el valor como medio y el valor como meta (Casares, 2008). El primero, consiste en educar de acuerdo con aquellos valores que tienen las personas; valores que ya han sido vividos previamente por las mismas y actúan como desencadenantes de la propia motivación. De esta forma, si lo que se ofrece desde la escuela y el instituto coincide con algo que produce agrado y/o satisfacción personal, la conducta se activará y dirigirá hacia la consecución de las metas que han sido previamente propuestas; y el segundo, consiste en instruir con el objetivo o la finalidad de que las personas adquieran unos valores que aún no han experimentado a lo largo de su vida; se trata de valores que son pensados y pueden anticipar a la persona a resolver de forma determinada su identidad, autoconcepto y autoestima. Estos valores pueden convertirse en grandes motivos dentro de la vida de las personas, debido a que seducen al estimular los deseos latentes en el interior de los individuos y permiten evaluar la realidad de forma distinta y comprenderse a uno mismo de manera diferente. (Marina, 1998)

Otros autores como Touriñán (2008b) hablan de la relación entre los valores y la motivación por medio de la existencia de una educación en valores como tarea y como resultado. De forma que, considera que la primera es aquella que pretende que los individuos construyan su experiencia axiológica a partir de su aprendizaje y su interrelación con los valores; y la segunda, es aquella que trata de utilizar esa experiencia axiológica para construir y conformar su propio proyecto de vida y de

identidad como personas. En este sentido, la motivación puede interpretarse como el resultado que se obtiene del propio descubrimiento de los valores (Bouché, 2005). Estas mismas características sobre la relación de los valores y la motivación quedan reflejadas en otros autores como Guaman (2013), quien basándose en la clasificación que Rokeach desarrolló dentro de su obra *"The nature of human values"* en el año 1973, diferenció la existencia de unos valores de tipo terminal e instrumental. Los primeros son aquellos que hacen referencia a aquellos que las personas quieren alcanzar a lo largo de su vida (amistad, aprecio, libertad, etc.), y los segundos a aquellos que implementan la conducta de las personas para acabar consiguiendo los valores terminales o fines deseados en la vida.

Los diferentes estudios realizados por estos autores, presentan la motivación intrínseca como la pieza clave y fundamental que impulsa a las personas hacia el logro de una serie de aspiraciones o metas concretas, vinculadas con el sentido interno de la realización y satisfacción personal, profundamente vinculada a los valores. En este sentido, se entiende que la motivación intrínseca tiene una fuerte implicación en las personas y en su propio bienestar personal, moral y social.

MÉTODO

Este estudio se realizó durante el curso académico 2013–2014, dentro de un Instituto de tipo público de la provincia de Granada, con el objetivo de analizar las necesidades existentes a nivel de valores en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, y con el fin de proporcionar una serie de orientaciones para la mejora de la Educación Moral de todos estos estudiantes.

Centro educativo

El Instituto en el que se va a llevar a cabo la investigación es un centro público de línea 2 que se encuentra ubicado en la zona norte de Granada. Se trata de un instituto que destaca por ser un centro TIC-2.0 y bilingüe (español-inglés), aunque para el próximo año se espera que se convierta en un centro plurilingüe (español-inglés-alemán). En el mismo, estudian alrededor de 500 estudiantes, y se ofrecen estudios de E.S.O. Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Prácticamente la mitad de su alumnado de ESO y Bachiller procede del medio rural, especialmente de cinco pueblos muy cercanos de la zona; mientras que el resto de población estudiantil procede de tres pequeñas barriadas, situadas junto al centro. En el caso de los Ciclos Formativos la procedencia del alumnado es más heterogénea, siendo mayoritario el número de estudiantes procedentes de la propia provincia de Granada. Además, la proximidad del instituto a centros pertenecientes a ONGs, que dan acogida a diversos jóvenes procedentes de familias desestructuradas o jóvenes inmigrantes tutelados por la Junta de Andalucía, hace que una pequeña parte del alumnado del centro proceda de este tipo de instituciones. En el curso académico 2013-2014 hay matriculados en el centro un elevado número de estudiantes, procedentes de una veintena de nacionalidades diferentes.

Participantes

En este estudio han participado voluntariamente 147 alumnos/as de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con unas edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Las principales características de los grupos que integran estos cursos son los siguientes:

- El curso 1º ESO A, se encuentra conformado por 23 estudiantes con una edad comprendida entre los 12 y 13 años. De estos alumnos/as 15 son chicas y 8 son chicos. El 40,9% de estos estudiantes son de Granada capital, el 36,3% de tres pueblos cercanos a la zona, y el 22,7% de otras provincias andaluzas como Almería y Cádiz, y países como Argentina y Rumanía.
- El curso 1º ESO B, se encuentra conformado por 22 estudiantes con una edad comprendida entre los 12 y 13 años. De estos alumnos/as 11 son chicas y 11 son chicos. El 22,7% de estos estudiantes son de Granada capital, el 36,3 % de dos pueblos cercanos de la zona, y el 40,9% de otras provincias andaluzas como Almería y Jaén, ciudades españolas como Barcelona, y ciudades estadounidenses como Chicago.
- El curso 2º ESO A, se encuentra conformado por 21 estudiantes con una edad comprendida entre los 13 y 15 años. De estos alumnos/as 9 son chicas y 12 son chicos. El 19% de estos estudiantes son de Granada capital, el 66,5% de tres pueblos de la zona, y el 14,2% de otras ciudades españolas como La Rioja, y otros países como EE.UU e Irlanda.
- El curso 2º ESO B, se encuentra conformado por 21 estudiantes con una edad comprendida entre los 13 y 15 años. De estos alumnos/as 9 son chicas y 12 son chicos. El 23,8% de estos estudiantes son de Granada capital, el 66,6% de dos pueblos de la zona, y el 9,5% de otras ciudades como New Jersey (EEUU) y Santiago de Chile (Chile).
- El curso 3º ESO A, se encuentra conformado por 21 estudiantes con una edad comprendida entre los 14 y 16 años. De estos alumnos/as 11 son chicas y 10 son chicos. El 23,8% de estos estudiantes son de Granada capital, el 61,8 son de dos pueblos de la zona, y el 14,2% de otra serie de provincias andaluzas como Sevilla y Jaén.
- El curso 3º ESO B, se encuentra conformado por 17 estudiantes con una edad comprendida entre los 14 y 15 años. De estos alumnos/as 11 son chicas y 6 son chicos. El 43,7% de estos estudiantes son de Granada capital, el 49,9% son de cuatro pueblos de la zona, y el 6,2% de otras ciudades españolas como Girona.
- El curso 4º ESO A, se encuentra conformado por 19 estudiantes con una edad comprendida entre los 15 y 18 años. De estos alumnos/as 8 son chicas y 11 son chicos. El 26,3% de estos estudiantes son de Granada capital, el 78,9% son de dos pueblos de la zona, y el 5,2% de otras ciudades como Rusia.
- El curso 4º ESO B, se encuentra conformado por 31 estudiantes con una edad comprendida entre los 15 y los 17 años. De estos alumnos/as 16 son chicas y 15 son chicos. El 48,3% de estos estudiantes son de Granada capital, el 25,7% de dos pueblos de la zona, el 3,2% de Motril, y el 12,9% de otras provincias andaluzas como Cádiz, otras ciudades españolas como Murcia, y otros países como Colombia, Cuba, Austria y Suiza.

Instrumentos

Para evaluar las necesidades de Educación en Valores existentes en los alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo, además de hacer uso de los documentos propios del instituto como el Plan de Acción Tutorial o el Plan de Convivencia, se pasó un cuestionario de dos ítems de respuestas abiertas por medio del cual se mide el grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre el concepto de “valor”, así como el número de valores que son capaces de recordar.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se ha llevado a cabo, en primer lugar, una revisión bastante exhaustiva de la documentación del centro que ha sido

anteriormente descrito y, en segundo lugar, una observación durante seis semanas de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria y las necesidades existentes entre ellos. De todo ello, se ha comprobado lo siguiente:

1. A nivel de documentación de centro, el instituto cuenta con un Proyecto Educativo de Centro en el que vienen recogidos, además de los valores democráticos en funcionamiento en el mismo, una serie de medidas referentes a la educación en valores; formando parte del Plan de Acción Tutorial y el Plan Convivencia.

El Plan de Acción Tutorial del centro asume, entre la programación de sus actividades, los fines perseguidos por el sistema educativo español, recogidos en el artículo 2 de la LOE. Entre estos fines se estacan los que hacen referencia a la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y la igualdad de derechos y oportunidades sin ningún tipo de discriminación; la educación en los valores de tolerancia, libertad, cooperación, solidaridad, respeto a los seres vivos y medio ambiente; la educación para la paz y el respeto de los derechos humanos, la vida en común y la cohesión social, así como en la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos; y el respeto a la propia interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. No obstante, sólo recogen formalmente como actividades o tareas que se deben desempeñar en horario de tutoría, las destinadas al Proyecto Hombre y Programa Forma Joven, cuyos contenidos no son propiamente de educación en valores, sino de educación para una vida saludable. De forma controvertida, se recoge fuera de la programación del propio Plan de Acción Tutorial, un listado demasiado amplio de tutorías que el orientador u orientadora del centro, en el que se ha llevado a cabo la investigación, viene aportando todas las semanas a los tutores y tutoras de cada curso y grupo de Educación Secundaria Obligatoria, pero de las cuales no tiene ningún tipo de certeza ni de garantía de que se lleguen a elaborar o lleven a la práctica. Uno de los aspectos que más llama la atención, a simple vista del mismo, es que a pesar de las numerosas tutorías que se proponen para cada uno de los cursos durante los tres trimestres, las relacionadas con la educación en valores son mínimas frente al resto, pese a la importancia que se le otorga a la educación moral dentro del Proyecto Educativo de Centro.

Tabla 1. Tutorías de Educación en valores en el IES

Curso	Tutorías de Educación en Valores
De 1º de ESO	Sólo seis tutorías de treinta y dos planificadas
De 2º de ESO	Sólo dos tutorías de treinta y dos planificadas
De 3º de ESO	Sólo tres tutorías de treinta y dos planificadas
De 4º de ESO	Sólo tres tutorías de treinta y dos planificadas

El Plan de Convivencia del centro, dirigido a la atención y corrección de las diferentes conductas problemáticas existentes, tiene como principal objetivo dar respuesta a los problemas de convivencia que, según los registros recogidos durante varios años en el programa Séneca, se centran en el conjunto de las actuaciones incorrectas que se realizan hacia algún miembro de la propia comunidad educativa, la falta de colaboración sistemática en torno a la realización de las actividades y la perturbación del normal desarrollo de las tareas escolares. Para dar respuesta a las conductas contrarias de convivencia, el instituto ha optado por la elaboración de una serie de actividades, como la celebración del Día Escolar de la Paz, el Día de la Mujer Trabajadora, etc., el establecimiento de una serie de normas de conducta a nivel de aula y centro, y la creación de un Aula específica de Convivencia, como un espacio propio de reflexión, de arrepentimiento, de establecimiento de compromisos, de trabajo individualizado, etc. No obstante y a pesar de las diversas medidas empleadas, se ha

observado que son muy pocas las tareas o actividades que se realizan para trabajar los valores desde el centro, y se ha evidenciado la presencia de dos tipos de problemas dentro del Aula de Convivencia: la ausencia de medidas para trabajar el conjunto de valores morales y democráticos entre el alumnado, como principios para conseguir un clima de buena convivencia y para la reeducación de las conductas problemáticas; y la preferencia por la expulsión de los alumnos/as al pasillo, en vez de su destino a esta aula.

2. A nivel de la observación realizada en el centro, durante un periodo de seis semanas, se destaca la presencia de diversos insultos por parte del alumnado y alguna pelea, las faltas de respeto hacia los compañeros/as y profesorado (hablar sin pedir el turno de palabra, interrumpir mientras habla alguien, levantarse del asiento sin pedir permiso, molestar durante el desarrollo de una clase o hablar constante en la misma, entre otros aspectos importantes), las faltas de respeto hacia las propias creencias o pensamientos religiosos y/o políticos, la presencia de un comportamiento problemático dentro de la propia clase (hablar a gritos o voces, molestar a los compañeros/as o al profesor/a, tirar papeles, jugar con el móvil o chatear por las diferentes redes sociales, etc.), y la presencia de ciertos comentarios referentes a la inferioridad de las mujeres. Todos estos comportamientos observados, de forma general, en el alumnado han derivado en la presencia de distintos partes de convivencia y expulsiones en el centro; y en la existencia de un caso de acoso escolar iniciado en el aula y continuado a través de las redes sociales, entre varias alumnas del instituto.

3. A nivel de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del centro, se ha llevado a cabo la elaboración de un estudio de carácter exploratorio y cualitativo, que ha manifestado la necesidad de implementar una serie de orientaciones para la mejora de la Educación en Valores de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria del centro. Esta información ha sido obtenida a partir del análisis realizado sobre las respuestas aportadas por los estudiantes, en un cuestionario de preguntas abiertas que se les ha pasado, y en el cual se ha medido su grado de conocimiento acerca del concepto “valor”, así como el número de valores que conocen o son capaces de recordar.

A continuación se muestran los datos obtenidos del cuestionario de respuestas abiertas: El alumnado participante ha sido de 147 niños/as de edades comprendidas entre los 12 y 18 años. A continuación se muestran las tablas y gráficas con los datos obtenidos, indicando la frecuencia y porcentajes, referentes a la edad, género, grupo, concepto y valores conocidos. Posteriormente se mostrarán las tablas de contingencias.

Tabla 2: Frecuencia de estudiantes en función de la edad

	Frecuencia	Porcentaje
12	22	15,0
13	39	26,5
14	34	23,1
Válidos 15	32	21,8
16	16	10,9
17	3	2,0
18	1	,7
Total	147	100,0

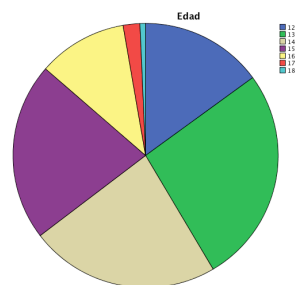


Figura 1: Porcentaje de estudiantes en función de la edad

Tabla 3: Frecuencia en función del género

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	73	49,7
	Mujer	74	50,3
	Total	147	100,0

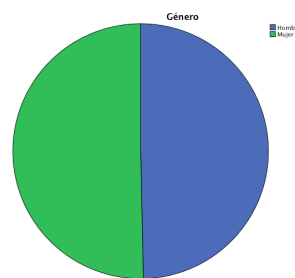


Figura 2: Porcentaje en función del género

Tabla 4: Frecuencia de participación por grupo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1A	20	13,6
	1B	18	12,2
	2A	18	12,2
	2B	19	12,9
	3A	16	10,9
	3B	14	9,5
	4A	17	11,6
	4B	25	17,0
	Total	147	100,0

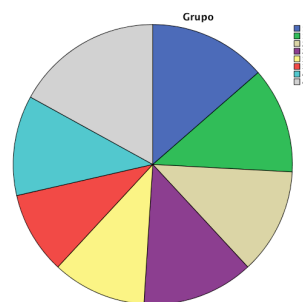


Figura 3: Porcentaje de participación por grupo

Tabla 5: Frecuencia de respuestas del concepto de valor

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No da concepto	38	25,9
	Acertado	56	38,1
	Erróneo	53	36,1
	Total	147	100,0

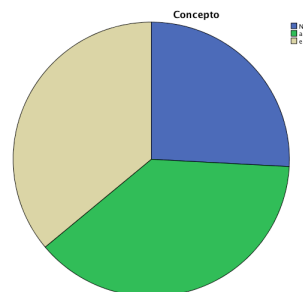


Figura 4: Porcentaje de respuestas del concepto de valor

Tabla 6: Frecuencia de valores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cero	57	38,8
	Uno	18	12,2
	Dos	28	19,0
	Tres	13	8,8
	Cuatro	17	11,6
	Cinco	8	5,4
	Seis	3	2,0
	Ocho	2	1,4
	Nueve	1	,7
	Total	147	100,0

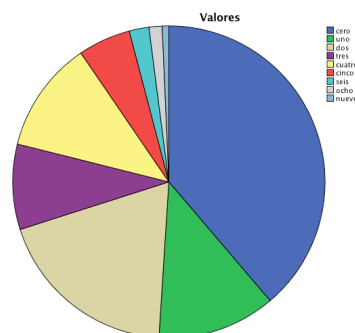


Figura 5: Porcentaje de valores

Tablas de contingencias

Los datos reflejados a través de la tabla 7 y figura 6 muestran que el alumnado del IES que mayoritariamente conoce el concepto de valor, es el grupo de 4º de ESO B. A este grupo le siguen otros como 3º de ESO B, 1º de ESO B, 4º de ESO A. Por el contrario el resto de grupos, presentan un conocimiento muy bajo de este concepto.

Tabla 7: Frecuencia concepto por grupos

Recuento		Grupo								Total
		1A	1B	2ª	2B	3A	3B	4A	4B	
Concepto	No da	17	0	14	5	1	0	1	0	38
	acertado	3	7	3	5	1	8	6	23	56
	erróneo	0	11	1	9	14	6	10	2	53
Total		20	18	18	19	16	14	17	25	147

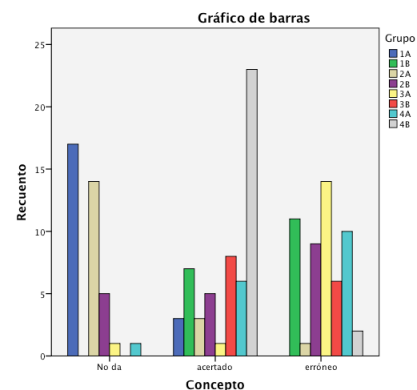


Figura 6: Frecuencia de concepto por grupos

La prueba de Chi-cuadrado en la tabla de contingencias es de 131,433 (Sig. Asintótica de 0.00), lo que demuestra estadísticamente que hay diferencias significativas entre el grupo y el concepto de valor.

Los datos reflejados a través de la tabla 8 y figura 7 muestran que el alumnado del IES que conoce más valores, con diferencia, (superior a un número de cinco) es el grupo 3º y 4º ESO B. Mientras que los grupos que más desconocimiento tienen sobre los valores existentes (no superior a un número de tres) son los de 1º ESO A, 2º ESO A, 3º ESO A y 4º ESO A.

Tabla 8: Frecuencia de valores por grupos

Recuento		Grupo								Total
		1A	1B	2A	2B	3ª	3B	4A	4B	
Valores	Cero	14	2	17	0	13	2	9	0	57
	Uno	4	6	0	0	2	0	3	3	18
	Dos	1	5	1	3	1	5	5	7	28
	Tres	1	1	0	5	0	3	0	3	13
	Cuatro	0	3	0	11	0	2	0	1	17
	Cinco	0	1	0	0	0	2	0	5	8
	Seis	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	Ocho	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Nueve	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total		20	18	18	19	16	14	17	25	147

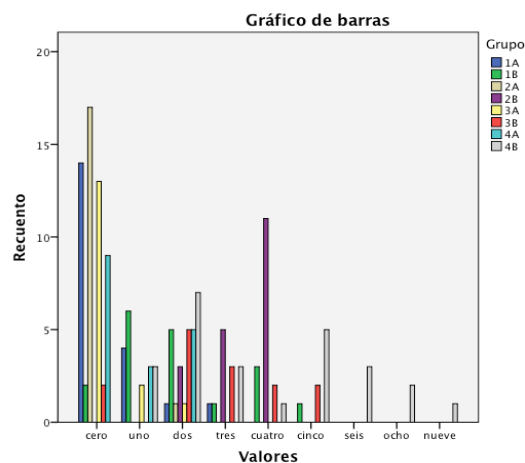


Figura 7: Frecuencia de valores por grupos

La prueba de Chi-cuadrado en la tabla de contingencias es de 180,282 (Sig. Asintótica de 0.00) lo que demuestra estadísticamente que hay diferencias significativas entre el grupo y la frecuencia de los valores.

Análisis cualitativo de las respuestas dadas al concepto de valor

Por otra parte, se ha realizado un análisis de categorización de la información recogida de la primera pregunta del instrumento de evaluación. Con este análisis se ha tratado de conocer las diferentes necesidades de Valores existentes entre los estudiantes. Dicha información ha sido evaluada de acuerdo al grado de madurez y presentada de forma individual en función del grupo pertenencia (1º, 2º, 3º o 4º) y la modalidad (A y B). Las respuestas consideradas “Más próximas” (correctas) han sido aquellas que han recogido algún aspecto clave y/o esencial de lo que significan los valores, mientras que las respuestas “Más alejadas” (incorrectas) han sido aquellas que se han desviado de la cuestión o han resultado ambiguas o incompletas para la edad y madurez. El análisis realizado ha sido el siguiente:

Del grupo 1ºA sólo han contestado a la definición de Valores tres estudiantes de veinte. Todas las contestaciones han sido consideradas correctas. En la tabla que se expone a continuación se muestran las respuestas.

Tabla 9: Respuestas del grupo 1º ESO A

Curso 1ºA	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
	Yo creo que los valores es lo que tú valoras, las cosas importantes. (1*)	
	Son las cualidades de una persona. (2*)	

* (n) Frecuencia

Del grupo 1ºB han contestado a la definición de Valores, todos los alumnos/as de clase, es decir, los dieciocho estudiantes que conforman la misma. De las respuestas ofrecidas por los alumnos/as o sólo siete son consideradas correctas o más próximas a la propia definición real, por recoger o incluir algunos aspectos claves y esenciales de la misma; mientras que once de las respuestas aportadas son consideradas incorrectas o más alejadas a la definición real, por incluir ciertos contenidos que se desvían de esta temática o por ser consideradas ambiguas y bastante escuetas. En la tabla que se expone a continuación se muestran todas las respuestas.

Tabla 10: Respuestas del grupo 1º ESO B

Curso 1ºB	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
	Son las cosas importantes de tu vida y que tienen valor para nosotros. (2*)	
	Son cosas que tienen valor para nosotros y que son muy importantes personalmente. (1*)	
	Es aquello que es importante para ti. Lo más importante para tu vida. (1*)	
	Lo que apreciamos, lo que nos interesa. (1*)	
	La amistad sirve para tener más vida social; el saber te sirve para aprender; la familia, para contarles tus problemas, etc. (1*)	
	Sirven para tener más vida social y para unimos más a todos. (1*)	
	Son cosas que te describen, que describen tu personalidad. (1*)	
	El valor de mi vida es que hablo tres lenguas y tengo sólo 13 años. (1*)	
	Son cosas a lo que le das importancia. (2*)	
	Son cosas que te importan más o menos. (1*)	
	Es algo que tú haces y tienes, para enfrentarte a las situaciones. (1*)	
	Es una enseñanza que nos trasmite algo y a la que nosotros damos importancia. (1*)	
	Lo que te sirve. (1*)	
	Algo que tú valoras. (3*)	

* (n) Frecuencia

Del grupo 2ºA sólo han contestado a la definición de Valores cuatro de los dieciocho estudiantes que conforman el grupo clase. De las respuestas aportadas por este reducido número de alumnos/as, tres son consideradas correctas o próximas a la definición real, aunque bastante breves; mientras que la otra es considerada incorrecta o alejada a la definición, por tener una idea equivocada acerca de la misma, véase la siguiente tabla.

Tabla 11: Respuestas del grupo 2º ESO A

Curso 2ºA	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
		Lo que las otras personas piensan de ti y lo bueno que te ves. (1*)
	Una serie de principios que tienen las personas y que varían según las mismas. (1*)	
	Son las cualidades de las personas. (2*)	

* (n) Frecuencia

Del grupo 2ºB sólo han respondido a la definición de Valores catorce de los diecinueve alumnos/as de la clase. De las respuestas ofrecidas por estos estudiantes cinco son consideradas correctas o próximas a la definición real, por incluir algún aspecto característico de la misma; y nueve, son consideradas incorrectas o alejadas a esta definición, por tener una idea equívoca y por ser demasiado concisas en la conceptualización. En la tabla que se expone a continuación se recogen las respuestas.

Tabla 12: Respuestas del grupo 2º ESO B

Curso 2ºB	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
		Puede tener muchos significados como, por ejemplo, la igualdad, la convivencia, etc. (1*)
	Los valores son las cosas que hace o tiene cada persona, para ser buena persona, educada y feliz consigo mismo y con los demás. (1*)	
		Depende, esta palabra tiene muchos significados como, por ejemplo, igualdad, colaboración, convivencia, etc. (1*)
		Son sentimientos o realidades que dependen de nuestra voluntad o de la de otros. (1*)
		Son sentimientos y acciones que nosotros podemos realizar. (1*)
		Son objetos que valen para ti (el precio de algo). (1*)
	Son las cosas buenas que nos influyen a nosotros mismos. (1*)	
		Son acciones que nos ayudan física y primariamente. (1*)
		Es el sentimiento que tenemos hacia alguien. (1*)
	Son las cosas que hacen que una persona sea buena, respetada y libre. (1*)	
	Son aquellos que te enseñan a ser mejor persona. (1*)	
		Lo que se piensa, lo que está bien hecho. (1*)
		Son aptitudes. (1*)
	Son aquellos que te hacen único, y nunca debes renunciar a ellos por nada ni nadie. (1*)	

* (n) Frecuencia

Del grupo 3ºA han respondido a la definición de Valores quince de los dieciséis niños y niñas de la clase. De todas las respuestas aportadas por estos alumnos/as todas son consideradas incorrectas o alejadas del término Valor, excepto una que por las particularidades y aspectos que clave que presenta ha sido considerada correcta. En la tabla que se expone a continuación se recogen las respuestas presentadas por los diversos estudiantes.

Tabla 13: Respuestas del grupo 3º ESO A

Curso 3ºA	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
		Son cosas o situaciones que significan algo para mí, sean materiales (dinero) como no materiales (sentimientos). (1*)
		Son las cosas que haces. Cosas importantes para ti. Ejemplo: ver a mi novio, tener un coche, etc. (1*)
		Es algo que se debe hacer. (1*)
		Son las cosas importantes para una persona como, por ejemplo, el que me quieran los chicos, o el tener unos estudios para ser alguien en el futuro. (1*)
	Enseñanzas que nos enseñan los padres cuando vamos creciendo para tener educación. (1*)	
		Son el esfuerzo que haces por lo que deseas. (1*)
		Son las cosas que deseas y que consigues con esfuerzo. (1*)
		Son las cosas buenas que tiene cada uno, los gustos, aficiones, sentimientos, pensamientos, etc. (1*)
		Es el esfuerzo, las promesas, las ganas que le pones a algo que quieres o te atrae. (1*)
		Son las obligaciones que tenemos que hacer o cumplir, que nos ponemos nosotros mismos para el bien de nosotros. (1*)
		Lo que los padres te enseñan. (1*)
		Son las cosas que quieres en un futuro, por ejemplo, estar centrado en tu vida. (1*)
		Son lo que las personas valoramos, es decir lo que queremos en nuestra vida. (1*)
		Son importantes, independientemente para las personas. (2*)

* (n) Frecuencia

Del grupo 3ºB, han respondido todos/as. Ocho respuestas han sido consideradas correctas; mientras que seis han sido consideradas incorrectas. En la tabla que se expone a continuación se recogen las respuestas presentadas.

Tabla 14: Respuestas del grupo 3º ESO B

Curso 3ºB	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
	Son los actos que una persona hace y que, por tanto, la representan como persona en sí. (1*)	
	Son algo moral, como el valor del respeto, amistad, solidaridad, educación, etc. (1*)	
	Es algo que nos ayuda a tomar las decisiones, y nos definen como personas. Cada uno tiene los suyos propios. (1*)	
	Son las cosas con importancia de la vida, lo mínimo que debemos saber, lo que hay que apreciar de una persona, de la vida misma. (1*)	
	Son los pilares sobre los que se basan nuestras acciones. Es decir, tú actúas de una manera u otra según tus valores. (1*)	
		En la vida hay que tener valores para saber elegir la opción correcta o la que parezca más apropiada. (1*)
		Las distintas capacidades de algo, tanto bueno como malo. (1*)
	Son las cualidades que definen la personalidad y la forma de ser de una persona. Suelen ser cosas positivas. (1*)	
		Son todas aquellas cosas que los padres te enseñan. (1*)
		Son algo imprescindible, se deben saber y respetar. (1*)
		Son tus pensamientos. Por los que nunca cambias de opinión. (1*)
	Son las enseñanzas que aprende una persona. (1*)	
		Es la voluntad que se nos da para tomar decisiones. (1*)
	Son las cualidades que tiene cada persona. (1*)	

* (n) Frecuencia

Del grupo 4ºA, han respondido a la definición de Valores todos los alumnos/as de clase, a excepción de uno. Es decir, dieciséis de los diecisiete estudiantes que conforman la misma. De las respuestas otorgadas por estos niños y niñas seis han sido consideradas acertadas o próximas a la definición, por tener una idea básica de los mismos; y diez han sido consideradas erróneas o alejadas de la misma, por presentar una idea equivocada sobre los valores o por ser demasiado pobres y breves. En la tabla que se expone a continuación se muestran las respuestas ofrecidas por los distintos estudiantes.

Tabla 15: Respuestas del grupo 4º ESO A

Curso 4ºA	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
	Son las cualidades que tienen las personas y la manera con que las identificamos. (2*)	Son los sentimientos que tienen las personas. (2*)
		El valor de vivir, el valor de tener una familia que te quiere, el valor de tener la oportunidad de aprender, etc. (1*)
		Es la importancia o precio que tienen las cosas, sentimientos u objetos. (1*)
	Es el conjunto de ideas que nos ayudan a tomar las decisiones y cada uno tiene sus propios valores y éstos van cambiando a lo largo de nuestra vida. (1*)	
	Es el conjunto de aspectos que puede tener una persona (humildad, honestidad, etc.). (1*)	
		Lo que valoramos, hay valores sentimentales, materiales, etc. El valor que le damos a algo o alguien. (1*)
		El valor de las cosas, el valor de las personas, etc. (1*)
		Son algo que no podemos explicar con cantidad, aunque tienen un valor para nosotros. (1*)
		Es la capacidad que te ayuda a resolver las cosas. (1*)
	Lo que apreciamos nosotros mismos. (1*)	
		Son las ideas, pensamientos, sentimientos, que tiene cada persona. (1*)
	Es aquello que transmiten las personas o entidades, como la humildad, el respeto hacia los demás. Ejemplo el real Madrid transmite el valor de no rendirse nunca, etc. (1*)	
		Son aquellos objetivos que se consiguen en la vida cotidiana y a los que se le da una gran importancia. (1*)

* (n) Frecuencia

Del grupo 4ºB, han respondido a la definición de Valores todos los alumnos/as de clase. Es decir, los veinticinco estudiantes que constituyen la misma. De las respuestas otorgadas por estos niños y niñas veintitrés han sido consideradas acertadas o próximas a la definición, por la cantidad de información aportada, clave y específica de este concepto; mientras que dos de ellas han sido consideradas incorrectas o erróneas por no recoger aspectos esenciales de esta cuestión y tener una grave confusión acerca de este término. Este ha sido el grupo que ha presentado un mayor porcentaje de respuestas acertadas, de todos los que constituyen la ESO. En la tabla que se expone a continuación se muestran las respuestas ofrecidas por los diferentes estudiantes.

Tabla 16: Respuestas del grupo 4º ESO B

Curso 4ºB	Respuestas más próximas	Respuestas más alejadas
	Son acciones, ideas o pensamientos que nos condicionan a las personas y ayudan a saber quiénes somos. (1*)	
	Son las partes buenas de tu personalidad. (1*)	
	Son las normas o reglas que rigen tu filosofía, tu manera de pensar y de ver el mundo. (1*)	
	Las características buenas que tienen las personalidades de la gente. (1*)	
	Son los principios o características que condicionan tu forma de ser, y definen el porqué de tu forma de actuar. (1*)	
	Son los principios de las personas, que sirven para guiarse en la vida. (2*)	
	Son las cosas que nos guían en la vida y que valoramos. (1*)	
	Son las acciones y sentimientos por los cuales nos guiamos en nuestra vida. (1*)	
	Es la manera de actuar y de ver las cosas que tiene cada persona ante la vida. (1*)	
	Son los principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento. (2*)	
	Es aquello que nos ayuda a orientar nuestro comportamiento para que sea mejor y más eficiente. (1*)	
	Es aquello que tenemos las personas como manera de actuar y pensar. (1*)	
	Son formas de actuar, sentimientos que son considerados buenos y necesarios en una cultura. (1*)	
		Son sentimientos que utilizamos en las relaciones sociales. (1*)
	Son las acciones o hechos que te hacen una mejor persona en la sociedad. (1*)	
	Son principios establecidos por la sociedad, forman parte de la condición de una persona, y pueden estar influidos por la cultura de cada persona. (1*)	
	Son principios que orientan nuestro comportamiento, y nos ayudan a realizarnos como personas. (2*)	
		Son la amistad, familia, estudios, cosas imprescindibles para nuestra vida y muy importantes. (1*)
	Son distintas cosas que en nuestra vida tienen un valor distinto para nosotros, que para las demás personas pueden ser distintos. (1*)	
	Son los principios que nos ayudan a orientar nuestro comportamiento. Sirven para controlar nuestra actitud y conductas. (1*)	
	Lo que define a la persona. (1*)	
	Son acciones que ayudan a la convivencia entre las personas. (1*)	

* (n) Frecuencia

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a nivel cualitativo de la primera pregunta del cuestionario, instrumento de evaluación, para recoger información sobre el conocimiento presente en los alumnos/as acerca del término Valor, demuestra como del total de los estudiantes del grupo de 1º de ESO A, sólo un 15% han sabido definir este concepto, de 1º de ESO B un 38,88%, de 2º de ESO A un 16,66%; de 2º de ESO B un 26,31%, de 3º de ESO A un 6,25%, de 3º de ESO B un 57,14%, de 4º de ESO A un 35,29%, y de 4º de ESO B un 92%. De forma general, todos los cursos han presentado un porcentaje de conocimiento bajo, inferior al 50%, exceptuando el caso de 3º de ESO B

que ha obtenido una puntuación superior al 50% y 4º de ESO B que ha obtenido una puntuación muy elevada, superior al 90%. Significativamente estos cursos corresponden con los grupos bilingües de 3º y 4º de ESO. Por el contrario, en los cursos de 1º y 2º de ESO los alumnos/as bilingües y no bilingües están mezclados en las dos modalidades.

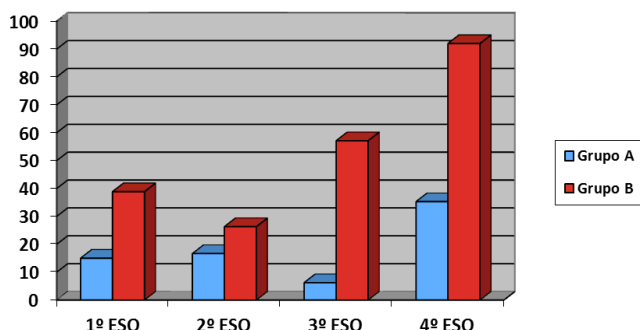


Figura 8: Porcentaje de estudiantes que ha respondido correctamente al concepto de Valor

ORIENTACIONES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES QUE SE TRABAJA DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las principales orientaciones que se proponen para la mejora de la educación en valores que se trabaja desde los centros educativos son las siguientes:

En primer lugar, se destaca la recogida adecuada de las propuestas realizadas acerca de la Educación en Valores (tutorías para trabajar los valores, desarrollo de un aula específica de convivencia, celebración de unas fechas importantes a nivel nacional o internacional y puesta en funcionamiento del alumnado mediador, entre otros ejemplos.), sobre la propia documentación del centro. De forma que, se va a requerir de una intervención sobre el Plan de Acción Tutorial y Plan de Convivencia, debido a que son los principales instrumentos que, dentro del Proyecto Educativo de Centro, integran el listado de valores que se transmiten y trabajan en el instituto a nivel de tutoría mediante el Plan de Acción Tutorial, de mejora del clima o el ambiente de convivencia a través del Plan de Convivencia, y de forma transversal por medio de las diferentes áreas y materias del currículum. Así, se van a realizar todas las modificaciones pertinentes y necesarias sobre los documentos del centro, con la finalidad de solventar y atender las diversas necesidades existentes, mejorar el clima de convivencia presente, y potenciar el conocimiento de los valores morales y su puesta en práctica entre el alumnado y el conjunto de individuos que conforman la comunidad educativa.

En segundo lugar, se destaca el trabajo colaborativo entre todos los profesionales que integran el centro, los estudiantes y las familias. Esto se debe principalmente a que la Educación en Valores es un tipo de formación que no puede dirigirse tan sólo al alumnado, por la gran diversidad existente en torno al centro (distinta edad, lugar de origen, cultura, pensamientos, madurez, creencias religiosas y políticas, etc., entre el alumnado, familias y profesorado), a la gran importancia que se le otorga a los valores en todas las áreas y materias del currículum en sí, y a la implicación que tiene la escuela en el desarrollo de la educación moral del alumnado y su potenciación y mejora como personas sociales y democráticas. Es por todo ello, por lo que se considera necesaria la implicación de toda la comunidad educativa en las distintas propuestas realizadas

desde el centro para la mejora de la educación moral de los estudiantes (orientador/a, alumnado, tutores/as, profesorado y familias). Por medio de estas actuaciones con los agentes de la comunidad educativa se pretende crear una pieza triangular clave entre la propia figura del orientador/a, el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas, como se recoge en la figura 9, con el fin de que desarrollen un trabajo en equipo de forma conjunta, cooperativa y consensuada, y de que se impliquen en las labores educativas realizadas desde el contexto educativo con los estudiantes.



Figura 9: Actuación triangular a desarrollar desde los centros educativos

En tercer lugar, se destaca el diseño y elaboración de una serie de actividades educativas variadas que permitan trabajar los Valores, en función de dos vías o niveles de actuación: una de prevención y otra de intervención. Ambas actuaciones deben estar recogidas dentro del Proyecto Educativo de Centro, más concretamente, en el Plan de Acción Tutorial y Plan de Convivencia.

Las tareas o actividades a nivel preventivo han de ser aquellas que traten de prevenir la existencia de una serie de problemas morales y de convivencia dentro del centro, y que traten de conseguir que todo el alumnado disponga de una base firme y estable de conocimiento moral, capaz de llegar a ser utilizado en los distintos contextos y situaciones personales. Todas estas actividades pretenden, además, que los diferentes docentes del centro y padres y madres de los estudiantes conozcan el listado de tareas que han sido propuestas desde el centro para potenciar este conocimiento en los alumnos y alumnas, y que se sensibilicen, se impliquen y participen en la transmisión de este conocimiento. Dicha propuesta puede agrupar algunas actividades como, por ejemplo, las tutorías sobre los valores, la celebración de fechas importantes a nivel nacional e internacional, y el trabajo transversal con los valores más destacados dentro de las diferentes materias escolares, entre otros.

Las actividades a nivel de intervención, por su parte, han de ser aquellas que traten de corregir y solucionar la existencia de unas conductas contrarias a la convivencia y las buenas relaciones no sólo entre los estudiantes, sino también entre éstos y los docentes, los padres y las madres, o el grupo de iguales fuera de la propia comunidad educativa. Así, debe reunir tareas relacionadas con la formación en valores dentro del aula de convivencia y el desarrollo de la mediación del alumnado, entre otros ejemplos, para resolver las disputas escolares existentes y para prevenir que éstas vayan a un nivel de mayor gravedad.

DISCUSIÓN

Las edades comprendidas entre los 12 y los 18 años son aquellas en las que los niños/as y adolescentes se encuentran en una etapa de pleno desarrollo, crecimiento y

maduración, siendo ésta una fase idónea para ofrecerles unos conocimientos y formación específica sobre los valores, capaz de ayudarlos a conformar su propia identidad como personas, en una etapa de desarrollo en la que su perfil psicológico y emocional es muy cambiante e inestable y en la que les puede resultar muy difícil conocerse a sí mismos y a los demás, así como convivir pacífica y democráticamente dentro del grupo de iguales.

Los numerosos problemas de convivencia observados entre los estudiantes, así como las diferencias encontradas en cuanto al conocimiento de los valores en función de la edad, el nivel de maduración e incluso las modalidades bilingües y no bilingües, en el caso del alumnos y alumnas más mayores, y los diversos beneficios de la propia formación moral, me han llevado a elaborar una serie de orientaciones clave con la intención de que lleguen a todos los estudiantes, en igualdad de condiciones, y potencie el aprendizaje del conjunto de valores morales, haciendo de éste un instrumento eficaz. Dichas orientaciones pretenden despertar la motivación intrínseca de todo el alumnado, así como potenciar su aprendizaje moral, con la finalidad de garantizar la extrapolación de esta formación a otros contextos sociales externos al centro. En definitiva estas orientaciones pretenden que todos aquellos valores, que se suponen que se van adquiriendo principalmente en la familia (el respeto, igualdad, libertad, etc.), puedan ser afianzados en la escuela y queden arraigados en todo el alumnado, de forma perenne y duradera.

REFERENCIAS

- Aebli, H. (2002). *12 Formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la filosofía*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (1999). La motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria. En Coll, C. (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Álvarez, C., y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Barreto Nieto, A. (2012). *Educar en valores inteligentes. Para niños, jóvenes y adultos*. Madrid: CCS.
- Bouché, H. (2005). Educar para la motivación. En *Cultivar los sentimientos: Propuestas desde la filosofía de la educación* (pp. 195-222). Madrid: Dykinson.
- Casado, A., y Sánchez, J. (1999). Valores y educación: una investigación sobre perfiles valorativos. *Tendencias pedagógicas*, 4, 141-155.
- Casares, P. (1995). Test de Valores: Un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-537.

- Casares, P. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona: aspectos convergentes e implicaciones educativas. En Touriñán, J.M. (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp.76-87). La Coruña: Gesbiblo.
- Casares, P., Carmona, G., y Martínez, F. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-15.
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación (REICE)*, 6(3), 100-120.
- Eccles, J.S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Escámez, J. (1998). *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 15, 21-31.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Fiorini, M., & García-Ramírez, JM. (2013). Cap. 5: Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, en Villena, MD., Muñoz, A. *Recursos para tutoría en el aula universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gálvez, A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 87-101.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* , 3, 25-36.
- Guaman, M. (2013). *Valores y estilo de vida en niños, niñas y adolescentes de octavo y noveno año de educación general básica, estudio realizado en el Instituto Tecnológico Superior "Primero de Mayo" de la ciudad de Yantzaza en el año lectivo 2012-2013*. (Tesis doctoral). Universidad Técnica Particular de Loja, Centro Universitario Zamora.
- Hidi, S. y Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21 st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Lobato, A., y Morilla, M. (2007). *Ideas y recursos para el desarrollo de la educación en valores*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- López, F. (2005). *Metodología Participativa En La Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Manassero, M.A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Marina, A. (1998). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

- Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., Puig, J.M., y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la educación*, 15, 57-94.
- Mora, G., Sarmiento, E., y Ossa, J. (1995). *Valores humanos y actitudes positivas*. Colombia: McGraw Hill.
- Pérez, E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 104-114.
- Rodríguez, R. M. (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403.
- Touriñán, J. M. (2008a). La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. En Touriñán, J.M. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Gesbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008b). Posibilidad y necesidad en la educación en valores. En Touriñán, J. M. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 12-31). La Coruña: Gesbiblo.
- Tust, M., y Martínez, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata.

CORRELATOS ELECTROENCEFALOGRÁFICOS DURANTE LA DRAMATIZACIÓN DE UN CUENTO INFANTIL DE NATURALEZA REPETITIVA

Marzia Fiorini. Universidad de Cassino

Lucio Inguscio. Universidad de Roma "La Sapienza"

José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 20 de julio de 2014

Fecha de revisión: 30 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 3 de agosto de 2014

Resumen

Los correlatos cerebrales del pensamiento creativo han sido investigados en muchos estudios que se han focalizado sobre el concepto de creatividad entendida como pensamiento divergente, con respecto del pensamiento convergente. Del análisis de estos factores se evidencia que la productividad divergente es una de las habilidades mentales que el sujeto utiliza y que lo distingue de los demás y se identifica el proceso creativo con la dinámica típica de la resolución de problemas. En este estudio se investiga la presencia de distintos patrones neurofisiológicos que subyacen en la capacidad, creativa o no, de solucionar un problema. Se pretende averiguar si la activación cortical de las áreas posteriores también participa en la resolución de tareas de naturaleza repetitiva y si tal activación, en términos de ritmo alpha, es significativamente más amplia en el momento en que los sujetos aprenden una estrategia óptima de solución. Los participantes intentan realizar una tarea de naturaleza repetitiva; se analiza el momento inicial en el que los participantes tratan de realizarla de modo repetitivo, pensamiento convergente; posteriormente se vuelve a analizar después de que los sujetos hayan aprendido una estrategia óptima, pensamiento divergente.

Palabras clave: Pensamiento divergente, potenciales relacionados a eventos, sincronización/desincronización relacionada a eventos, funciones ejecutivas

La creatividad es clave en la evolución de la civilización. Todos los descubrimientos e innovaciones científicas dependen de la habilidad de cambiar modelos de pensamiento, romper con el presente y construir algo nuevo. Esta extraordinaria capacidad de la mente humana es estudiada ampliamente tanto en las ciencias del comportamiento como en las neurociencias. Por lo que se han realizado notables progresos en las investigaciones realizadas en los últimos 50 años. Sin embargo, el objeto mismo de estudio "el pensamiento creativo" es difícil de investigar por la metodología clásica. El motivo principal de esta dificultad está en pedir al sujeto experimental ser creativo, instante del insight, en condiciones experimentales controladas. Esto no significa que en los últimos años no se hayan recogido datos de estudios de casos, entrevistas, formularios de personalidad y se hayan localizado los rasgos y las costumbres tanto de las personas creativas como de los modelos comunes que acompañan los procesos creativos. Sin embargo, las investigaciones sobre los procesos creativos realizados en los laboratorios de psicología no han producido la misma cantidad de datos.; aunque las investigaciones más recientes han

mostrado más interés respecto a los mecanismos cerebrales implicados en el pensamiento creativo. (Dietrich, 2004; Bowden, Jung-Beeman, Fleck & Kounios, 2005; Fiorini, & Garcia-Ramirez, 2013)

Las investigaciones neurocientíficas sobre creatividad ven evolucionando y tomando importancia a partir de los primeros conceptos de la hipótesis del proceso primario de cognición (Kris, 1952), la hipótesis de la atención de-focalizada (Mendelsohn, 1976) y la hipótesis de las jerarquías asociativas (Mednick, 1962). Las personas creativas son capaces de cambiar rápidamente el pensamiento de la modalidad secundaria (pensamiento abstracto, lógico y analítico) a la modalidad primaria (sueño o imaginación) o bien son capaces de retroceder hacia los procesos de cognición primaria necesarios para producir narraciones o ideas originales. Las personas creativas también se caracterizan por la capacidad de proveer asociaciones a un dato estímulo lo más ampliamente posible "flat", con respecto a una modalidad más rígida "steep" que solo permite asociaciones comunes y en menor número de frecuencia respecto a un dato estímulo. (Fiorini, 2012)

Los procesos cognitivos primarios, atención de-focalizada y jerarquías asociativas de tipo "flat" ocurren todas las veces que el individuo se encuentra en un estado de baja activación "arousal cortical"; según esta hipótesis los individuos creativos muestran bajos niveles de arousal cortical respecto a individuos pocos creativos. (Martindale, 1999)

Los correlatos cerebrales del pensamiento creativo han sido usados en estudios que focalizados en el concepto de creatividad entendida como pensamiento divergente, con respecto del pensamiento convergente. Con el pensamiento divergente un problema se puede solucionar en modos diferentes, mientras con el convergente, se pretende descubrir la mejor o única solución a un problema. (Guilford, 1950, 1967; Fiorini, 2012)

En una investigación realizada por Molle y colaboradores (1999) se pidió a un grupo de participantes que enumeraran de modo inusual el uso de objetos comunes y que imaginaran en diferentes situaciones hipotéticas en las que podrían ser utilizados (situación de pensamiento divergente); en cambio, en la condición de pensamiento convergente, se les indicó a los sujetos que completaran una secuencia de letras con una palabra dotada de significado. Molle y colaboradores (1999) elaboraron un cuadro electroencefalográfico de gran complejidad de los sujetos que se encontraban en la condición de pensamiento divergente con respecto de la del pensamiento convergente; la complejidad EEG en la primera condición mostró actividad desincronizada de algunas áreas cerebrales; del mismo modo Jausovec (2000), confirmó la hipótesis de una preponderancia del ritmo alpha durante el desarrollo de tareas creativas, predominante en las áreas centro-parietales. Sucesivamente se fue confirmado la hipótesis de la activación alpha, adjunta a tareas correlacionada con la experiencia del insight: el análisis del cuadro EEG muestra, sobre todo, altos valores de amplitud del ritmo alpha en situaciones de insight en el hemisferio derecho y en las regiones posteriores de la corteza (Bowden & Jung-Beeman, 1998, 2003). El papel del hemisferio derecho también fue definido en los estudios que se ocuparon del pensamiento divergente durante el proceso de imaginación tanto narrativa como gráfica. (Martindale et al., 1978, 1984)

Este estudio se focaliza sobre la posibilidad de registrar un cuadro EEG con un sistema a alta densidad de registros, el sistema Geodesic, Net AMP 300 GES de 128 canales de grabación, pudiéndose valorar el curso de otros índices electroencefalográficos, asimetría cortical, sincronización y desincronización

relacionada a eventos (ERS y ERD), ritmos más rápidos de tipo gamma y potenciales relacionados a eventos (ERPs). Contrariamente a los estudios anteriores, se pretende averiguar si la activación cortical de las áreas posteriores también participa en la resolución de tareas de naturaleza repetitiva y si tal activación, en términos de ritmo alpha, es significativamente más amplia en el momento en que los sujetos aprendan la estrategia de solución para realizar la tarea con el menor número posible de movimientos. A los participantes se les propone dramatizar un cuento de naturaleza repetitiva. Posteriormente se analizan dos momentos, uno inicial en el que los participantes tratan de realizar la tarea a modo "ensayo y error", de modo repetitivo (pensamiento convergente) y otro en el que los sujetos han aprendido a realizar la tarea de manera óptima (pensamiento divergente).

Método

Participantes

Dieciocho participantes, 10 hombres y 8 mujeres, de edades comprendidas entre 21 y 23 años ($M = 22.4$, $DT = 1.2$). Todos los participantes eran sujetos sanos y diestros, y participaron de manera voluntaria. Se les facilitó un formulario de consentimiento de participación en la sesión de grabación EEG.

Procedimiento

La prueba se realiza durante el año académico 2011/12 y se usó el sistema geodésico de medición aplicado a neuropsicología.

Los participantes tenían que escuchar una locución de 4 minutos de un cuento infantil de naturaleza repetitiva, mientras que visionaban una serie de 10 ilustraciones simultáneas a la locución en las que se les informaba de una serie de gestos que tenía que realizar simultáneamente. Los participantes disponían de 20 minutos tanto para escuchar y memorizar la locución del cuento como para aprender los gestos que la acompañaban simultáneamente.

La tarea experimental consistía en dramatizar el cuento simultáneamente al visionado de las ilustraciones del cuento, a través de la pantalla del ordenador. Cuando el participante cometía un error no se le permitía seguir hasta que la hiciera correctamente.

Se les controlaba el tiempo y el número de errores. Finalmente se recogen los datos en dos momentos; el primer momento durante los primeros 20 minutos (ensayo-error); luego los participantes disponían de 10 minutos para ensayar; después tenían que realizar la tarea lo más rápidamente posible sin cometer errores.

Grabación EEG y parámetros de cálculo

El plano electroencefalográfico consta de 128 canales de registro, con tres puntos de referencia (nariz y región mastoidea derecha e izquierda). Para registrar los movimientos oculares, se efectuó un electro-oculagrama bipolar posicionando dos electrodos respectivamente sobre y debajo y en el interno/externo del *canthus ocular* para registrar los movimientos oculares horizontales y verticales. La señal EEG fue filtrada entre 0.3 Hz y 30 Hz, se aplicó un filtro notch a 50 Hz y manteniendo la impedancia por debajo de 5 K Ω por EEG y por debajo de 10 K Ω por EOG. Todas las señales fueron mostradas a una frecuencia de 512 Hz. Para obtener una señal EEG "reference free" hemos aplicado el método de referencia promedio polar PARE de

Junghoefer y col. (1999). Para el cálculo de la referencia promedio polar se tomó en consideración que al referir al promedio los datos, la referencia está sesgada en dirección de la zona mostrada. Por ello, se corrigió este efecto aplicando una interpolación esférica para estimar el voltaje de la superficie no cubierta por el registro electroencefalográfico. La aplicación de este método demuestra una mejora en la resolución espacial de los datos electroencefalográficos sobre todo por la sincronización/desincronización relacionada a eventos (ERS/ERD) del ritmo alpha de 10 Hz. Todos los datos fueron filtrados con una banda de paso de 50 Hz (fast Fourier low-pass digital filter). Para los análisis de la señal EEG, se utilizó un intervalo de 25 segundos y dentro de éste se evidenció un tiempo de 100 msec antes y 900 msec después de la solución de la tarea. Se calcularon los cambios relacionados a eventos en la banda de frecuencia del ritmo alpha a través de las medias de las sincronizaciones y desincronizaciones relacionadas a eventos; el método propuesto por Pfurtschegger y Aranibar (1977) provee una técnica adecuada para medir el nivel y la distribución topográfica de la actividad oscilatoria cortical durante el rendimiento en las tareas cognitivas (Neuper y Klimesch, 2006). Las investigaciones empíricas demuestran una buena correspondencia entre la topografía ERS/ERD y la actividad cortical subyacente. Por ejemplo, los procesos visuales generan ERD en el área occipital, la palabra en las regiones frontales y temporales, los movimientos de las manos y de los pies se reflejan en actividades ERD en las áreas contralaterales motoras, el funcionamiento de la memoria de trabajo verbal en el área frontal derecha. Se calculó la potencia en las bandas EEG (en microvolt al cuadrado) entre 8 y 12 Hz por el intervalo de referencia (R) y el intervalo de activación (A) filtrando la señal EEG con el filtro FFT. Sucesivamente se midió la potencia en la banda durante los intervalos de activación sobre todas las pruebas válidas; el porcentaje de sincronización/desincronización relacionada a eventos se calculó con la siguiente fórmula: $\%ERS/ERD = [(A-R) \times 100]$. Se obtuvo el aumento de la frecuencia alpha durante el intervalo de activación a través de la actividad de sincronización (ERS) mientras los valores negativos de la actividad de desincronización (ERD) expresaban la reducción de la frecuencia. Sin embargo, enlazando la banda de potencia de un intervalo de activación con un intervalo pre-estímulo se obtiene, en algunas bandas de frecuencia, una medida de la actividad EEG oscilatoria independiente de las diferencias EEG individuales. Se calculó la fijación de fase (phase locking) entre parejas de electrodos a través del Phase Locking Value, PLV (Lachaux et. al., 1999). El primer algoritmo aplicado filtra los registros EEG y sucesivamente calcula la "convolución" hacia una onda de frecuencia específica. La fase de la convolución nos permite estimar los valores de la PLV sea durante el intervalo de activación, sea durante el intervalo de referencia en cada prueba de baja y alta frecuencia del ritmo alpha. Se concentró el interés en las variaciones de la fijación de fase durante el cambio en la estrategia óptima de dramatización del cuento, calculando los valores PLV relacionados a eventos utilizando la misma fórmula para el cálculo del porcentaje de sincronización/desincronización relacionada a eventos.

En consecuencia, los valores positivos PLV muestran un aumento de la actividad durante la fijación de fase, mientras los valores negativos PLV reflejan una reducción de la actividad.

Para indagar las diferencias en ERS/ERD y potenciales relacionados a eventos se realizó un análisis de la varianza (ANOVAs) con medidas repetidas con el factor "tipo de estrategia" como variable entre-sujetos (within-subjects).

Resultados

Sincronización/Desincronización relacionada a eventos

El análisis de la varianza con medidas repetidas por alta y baja frecuencia alpha incluye los siguientes factores entre-sujetos (within-subjects): tipo de estrategia (repetitiva/optimal), hemisferio (diestro/izquierdo) y área de grabación (frontal F3-F4; central C3-C4; parietal P3-P4). Se observa un aumento de la actividad de sincronización y el ANOVA por baja frecuencia alpha, evidenciando una interacción significativa entre el tipo de estrategia y el hemisferio, $F(1,17) = 7.21$, $p < .05$. Como se observa en la figura 1, el uso de la estrategia optima esta caracterizado por ERS mas amplio en el hemisferio diestro, mientras no se detectan ERS amplios durante el uso de estrategias de tipo repetitivo. En el hemisferio izquierdo el ANOVA no muestra diferencias significativas. Respecto a la banda de frecuencia alpha mas ancha, se detecta un solo efecto principal respecto al factor "hemisferio", $F(1, 17) = 8.14$, $p < .05$. También se puede observar un porcentaje mayor de ERS anchos (75%) en el hemisferio diestro respecto al diestro (25%). No se relevan otros efectos principales.

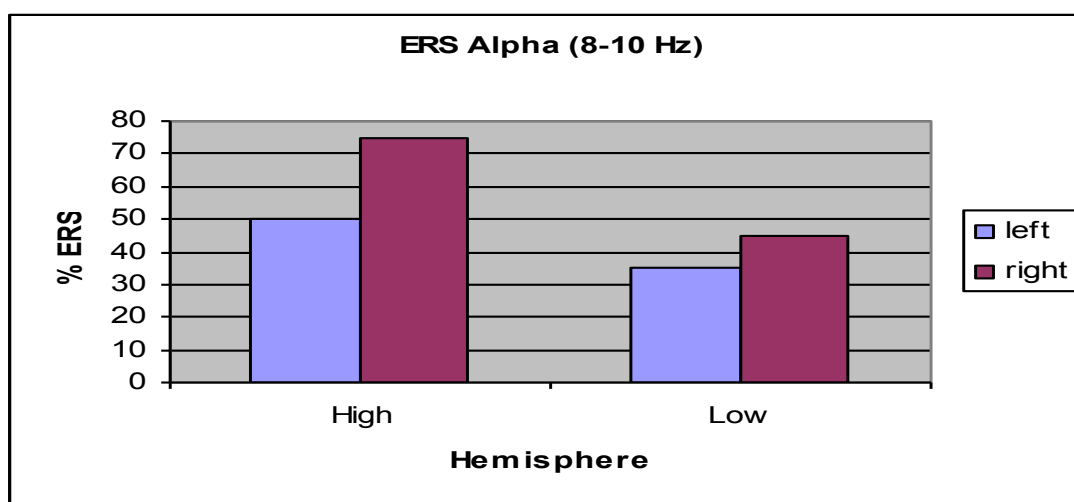


Figura1. Actividad ERS de tipo Alpha en los dos hemisferios

Se realiza el análisis de los valores de la fijación de fase (PLV) relacionados a eventos en tres pasos diferentes. Primero se analiza la fijación de fase inter-hemisférica en las áreas frontales, centrales y parietales; se realiza el análisis de la varianza con medidas repetidas por el factor "tipo de estrategia" sobre diferentes parejas de electrodos (frontal F3, F4; central C3, C4; parietal P3, P4) y para los dos intervalos del ritmo alpha (8-10 Hz, 10-12 Hz); sucesivamente se analiza la fijación de fase frontal-parietal en la distancia intra-hemisférica (izquierda F3-P3; diestra F4-P4), calculando el análisis de la varianza con medidas repetidas por el factor hemisferio y tipo de estrategia. De la misma manera se calcula la fijación de fase intra-hemisférica entre las áreas anteriores y posteriores (hemisferio izquierdo: PF3-F3, FC5-F3, FC1-F3, PF3-FC1; hemisferio diestro: PF4-F4, FC6-F4, FC2-F4, PF4-FC6, PF4-FC2). En el ritmo alpha de baja frecuencia muestra una interacción significativa entre tipo de estrategia utilizada y hemisferio: $F(1, 17) = 6.76$, $p < .05$. Los valores mas altos de la PVL se refieren al hemisferio diestro durante la ejecución de la tarea con estrategia optimal (respecto al uso de la estrategia de naturaleza repetitiva), pero no se evidencia ninguna diferencia significativa entre los valores de la PVL relacionados a eventos en el hemisferio izquierdo. En la figura 2 se puede observar que las diferencias subyacentes los valores de la PVL en el hemisferio diestro se deben a las actividades grabadas en PF4-FC6 y PF4-FC2. En las frecuencias alpha mas amplias (10-12 Hz)

hemos encontrado un efecto principal “hemisferio” $F(1,17) = 6.3$, $p < .05$, con lo cual podemos presumir que hay una mayor actividad de fijación de fase (phase locking) en el hemisferio diestro respecto al izquierdo, tal como se muestra en la figura 3.

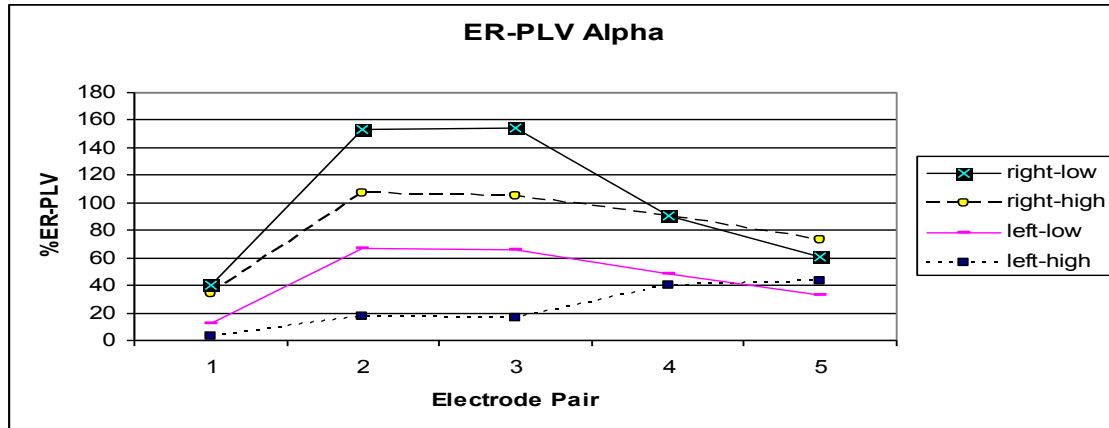


Figura 2. Interacción entre hemisferio, estrategia utilizada y valores PVL relacionados a eventos por el ritmo Alpha con baja frecuencia

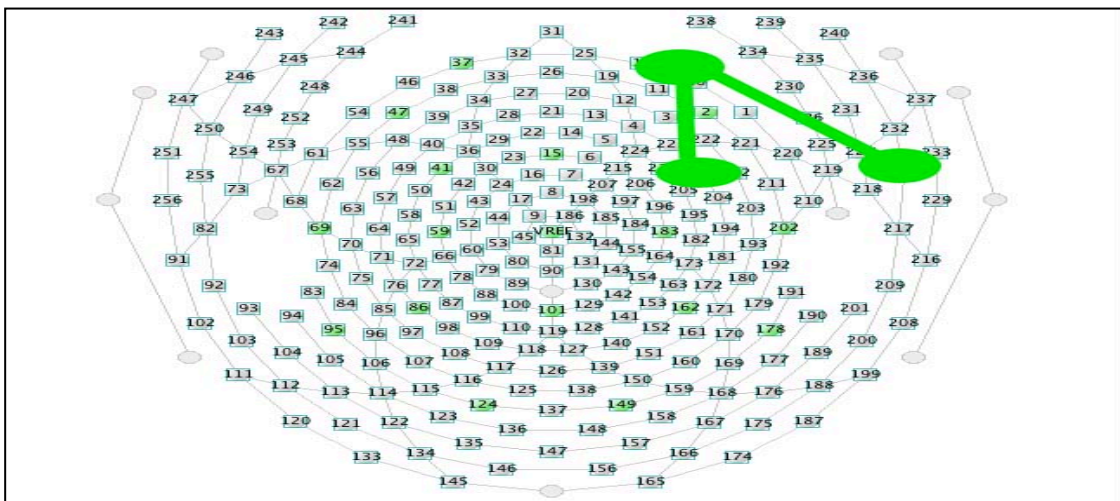


Figura 3. Mapa topográfica de las grabaciones EEG con indicación de la fijación de fase en las áreas pre-frontal y pre-central

Discusión

Los resultados confirman la hipótesis relativa a la presencia de patrones neurofisiológicos diferentes que subyacen la diferente capacidad, creativa o no, de solucionar un problema también cuando la naturaleza de éste resulta ser de tipo repetitivo. Durante el pensamiento creativo y divergente hemos evidenciado una alta fase de sincronización por el hemisferio derecho. A la luz de los resultados, podemos decir que el pensamiento creativo puede estar asociado con diferentes patrones de actividad EEG de tipo oscilatorio, el ritmo alpha. Eso vale para el ritmo alpha de 8-10

Hz que, como sabemos de la literatura, esta asociado a la actividad de atención no-específica y en condición de alerta generalizada (Klimesch, 1999); sin embargo el ritmo alpha con frecuencia de 10-12 Hz esta asociado a las actividades específicas (memoria semántica, pruebas de inteligencia) que producen actividad sincronizada y fijación de fase (phase locking) en el hemisferio diestro (Grabner et al., 2004; Neubauer, Grabner, & Fink, 2005). Como también se evidencia en anteriores trabajos sobre la originalidad y el pensamiento creativo (Grabner, Fink, & Neubauer, 2007) hemos detectado como el uso de estrategias óptimas y de naturaleza no repetitiva produzcan una relevante actividad de sincronización relacionada a eventos en el hemisferio diestro, así como hemos evidenciado un aumento de la actividad alpha en el mismo hemisferio. Estos datos confirman los datos existente en la literatura sobre la capacidad del hemisferio diestro de trabajar en modalidad paralela y holística, respecto a la modalidad lógica y analítica del hemisferio izquierdo. Además, como describen los autores (Kris, 1952; Mednick, 1962; Mendelsohn, 1976) es probable que el hemisferio diestro sea capaz de trabajar según un proceso cognitivo primario libre de asociaciones. Otra evidencia experimental es aquella relativa a los valores de la fijación de fase (PVL) intra-hemisférica relacionada a eventos: el uso de estrategias óptimas en la resolución de la tarea revela valores altos de PVL en la breve distancia entre las áreas frontal-polar (FP) y pre-central (FC). Estos resultados confirman la hipótesis según la cual la corteza frontal representa una región cerebral determinante por el pensamiento creativo: las áreas de la corteza frontal subyacen la flexibilidad del pensamiento creativo en la solución de problemas, proveen los recursos atencionales adecuados sea en la evaluación de una nueva idea/solución, sea para generar nuevos contenidos semánticos (Howard-Jones et al., 2005). En conclusión podemos decir que nuestros resultados se alinean con las evidencias experimentales de otras investigaciones existentes en la literatura científica y en particular podemos confirmar que los procesos creativos generan precisos patrones de actividad EEG oscilatoria: en lo específico, el pasaje de una estrategia de tipo “repetitivo” a una que nosotros definimos como óptima, esta caracterizado por un aumento del ritmo alpha y un aumento de la actividad sincronizada del hemisferio diestro. Con esta última consideración subrayamos la importancia del hemisferio diestro y de las redes corticales involucradas en el proceso creativo en las capacidades cognitivas de solución de problemas.

Referencias

- Bowden, E.M., & Jung-Beeman, M. (1998). Getting the right idea: Semantic activation in the right hemisphere may help solve insight problems. *Psychological Science*, 9, 435-440.
- Bowden, E.M., & Jung-Beeman, M. (2003). Aha! Insight experience correlates with solution activation in the right hemisphere. *Psychonomic Bulletin & Review*, 10, 730-737.
- Bowden, E.M., Jung-Beeman, M., Fleck, J., & Kounios, J. (2005). New approaches to demystifying insight. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 322-328.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 1011-1026.
- Fiorini, M. (2012). Creatividad entre biología y cultura. *Andaluciaeduca*, 75, 102-105.

- Fiorini, M. (2012). Didáctica Metacognitiva y Empowerment Social. *Andaluciaeduca*, 84, 7-7.
- Fiorini, M., & García-Ramírez, J.M. (2013). Cap. 5: Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, en Villena, M.D., Muñoz, A. *Recursos para tutoría en el aula universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Grabner, R.H., Fink, A., Stipacek, A., Neuper, C., & Neubauer, A.C. (2004). Intelligence and working memory systems: Evidence of neural efficiency in alpha band ERD. *Cognitive Brain Research*, 20, 212-225.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Howard-Jones, P.A., Blakemore, S.J., Samuel, E.A., Summers, I.R., & Claxton, G. (2005). Semantic divergence and creative story generation: An fMRI investigation. *Cognitive Brain Research*, 25, 240-250.
- Jausovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28, 213-237.
- Junghoefer, M., Elbert, T., Tucker, D.M., Braun, C., (1999). "The polar average referenced effect: a bias in estimate the head surface integral in eeg recording. *Electroencephalography an clinical Neurophysiology*, 98, 422-432.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Schwaiger, J., Auinger, P., & Winkler, T. (1999). "Paradoxical" alpha synchronization in a memory task. *Cognitive Brain Research*, 7, 493-501.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press.
- Lachaux, J.P., Rodriguez, E., Martinerie, J., & Varela, F.J. (1999). Measuring phase synchrony in brain signals. *Human Brain Mapping*, 8, 194-208.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (137-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martindale, C., & Hasenfeld, N. (1978). EEG differences as a function of creativity, stage of the creative process, and effort to be original. *Biological Psychology*, 6, 157-167.
- Martindale, C., Hines, D., Mitchell, L., & Covello, E. (1984). EEG alpha asymmetry and creativity. *Personality and Individual Differences*, 5, 77-86.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mendelsohn, G.A. (1976). Associative and attentional processes in creative performance. *Journal of Personality*, 44, 341-369.

- Molle, M., Marshall, L., Wolf, B., Fehm, H.L., & Born, J. (1999). EEG complexity and performance measures of creative thinking. *Psychophysiology*, 36, 95-104.
- Neuper, C., & Klimesch, W. (Eds.) (2006). *Progress in Brain Research: Vol. 159. Event-related dynamics of brain oscillations*. Amsterdam: Elsevier.
- Neubauer, A.C., Grabner, R.H., Fink, A., & Neuper, C. (2005). Intelligence and neural efficiency: Further evidence of the influence of task content and sex on the brain-IQ relationship. *Cognitive Brain Research*, 25, 217-225.
- Pfurtscheller, G., & Aranibar, A. (1977). Event-related cortical desynchronization detected by power measurements of scalp EEG. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 42, 817-826.

ESTUDIO DE CASO: CAMBIO DE ACTITUD A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Myriam Núñez Peña y José Miguel García Ramírez. Universidad de Granada

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2014

Fecha de revisión: 23 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2014

Resumen

Este estudio de caso expone la realidad de un menor inmigrante no acompañado que llega a España huyendo de una situación precaria y persiguiendo un equilibrio que le permita encontrar trabajo y estabilidad. Del mismo modo, España acoge así a menores de diferentes nacionalidades y problemáticas, donde se les da respuesta a sus necesidades. Este caso revela la situación del menor al llegar a España, donde es derivado a un Centro de Acogida Inmediata, CAI, para ser diagnosticado y derivarlo a un centro acorde a las necesidades del menor. El menor cambió de actitud a través de la música.

Palabras clave: Inmigración de menores, Centro de Acogida Inmediata, Música.

La migración del siglo XXI tiene características que la hacen diferenciarse de otras anteriores, principalmente, debido a que entre los años 60 y 70 Europa avanzó en el sistema de transporte, de comunicación e intercambio de mercancías y capitales. Así pues, quienes emigraban sabían que les sería más fácil seguir comunicados con sus familiares. A partir de los años 80 los flujos migratorios a Europa se incrementaron aún más, debido a los avances en telefonía y sistemas de comunicación. De ahí a los tiempos actuales existen adelantos que han ido creciendo mejorando las comunicaciones y el transporte entre el país de origen y de acogida, permitiendo así abrir canales útiles para verificar entre familiares y amigos la verdadera situación del país de acogida e indicar si merece la pena emigrar hasta a él. De este modo se forman las redes familiares y su proyecto de identidad en la integración de diferentes proyectos culturales. A ésta última etapa ha ayudado mucho internet y esa facilidad existente de estar conectados sin importar apenas la distancia entre un país y otro. También la cibercultura da lugar a la llamada tecnosociabilidad, un momento de construcción sociocultural que se vincula con el desarrollo de las TIC. (Escobar, 2005; Bueno y Mestre, 2006)

Entre los menores migrantes no acompañados existen elementos de identidad muy específicos y propios de los distinguen de los adultos: Circunstancias personales y sociofamiliares muy malas que les ha tocado vivir en sus países de origen y que han provocado que “se busquen la vida” solos, sin protección de sus familiares. Una migración prematura a Europa, con pérdida absoluta de referentes educativos. Falta de recursos personales y materiales para afrontar esta situación, con el peligro real que esto implica de caer bajo la influencia y el control de redes de explotación de menores. Un nomadismo errante, constante y sin rumbo que se caracteriza por la circulación continuada por tierras extrañas con el sueño de tener éxito y triunfar. Una vez que se encuentran en el país de acogida, o de tránsito a su país de destino, cuando se encuentran en situación irregular, frecuentemente deben negar su origen nacional con el fin de evitar la repatriación. (Capdevila y Puig, 2003)

Una vez que los flujos migratorios se estabilizan en los países de acogida, existe una comunicación continuada con las naciones de origen que permite que tanto adultos como menores realicen procesos de reagrupación familiar, que en su trayecto, desarrollo y consolidación, implican varias naciones. Estas migraciones incluyen la existencia de familias monoparentales, nucleares y reconstruidas. Diferentes tipologías familiares que interactúan en torno a la misma problemática y que buscan un mismo fin. Pueden no conocerse entre sí, así como familias separadas por largos periodos de tiempo para realizar las modificaciones en sus relaciones emocionales y de parentalidad. Todo esto conlleva una adaptación forzada y cambiante, que de manera irremediable hace herida en el menor marcando de este modo su futuro y complicando de manera alguna un correcto desarrollo que se manifiesta en muchos de los casos en un carácter problemático y desprotegido. Así, como hacía referencia Dickens en algunos de sus relatos, comienzan a ser cada vez más las bandas de menores que viven en la calle, que rechazan la escolarización y cuyo medio de vida es el robo y la infracción del orden público. (Bueno y Mestre, 2006)

En su mayoría, estos menores se relacionan poco con jóvenes autóctonos, tienen un bajo nivel de cuantificación, aunque hayan estado escolarizados varios años. Suelen tener algún tipo de experiencia laboral, por lo que al llegar a España en su mayoría rechazan la escolarización mientras optan por aquellas actividades formativas que les permitan conseguir un empleo. Muchos de estos menores conocen la legislación y el sistema de protección por lo que suelen tener muy en cuenta sus derechos pero en cierto modo olvidan sus deberes por no reconocer su importancia al no haber experimentado otro nivel de vida que no fuera el de la calle. Gran parte de los menores viajan a España con la esperanza de dejar la calle atrás. Otros, lo hace huyendo de la pobreza y de una situación precaria en su familia y aunque no viajan acompañados, viajan al menos con el consentimiento tácito. Esta consideración ha servido de soporte a la Fiscalía General de Estado, para equiparar a los menores emancipados según el derecho español. Sobre esa base, su situación no podría declararse en desamparo, y en consecuencia no podría beneficiarse del sistema de protección de menores. Con ello se ha de recordar que según la convención de la Naciones Unidas este interés es superior a cualquier otro. (González, 2007)

Estos menores migrantes no acompañados, tienen unos rasgos específicos que caracterizan su migración. Entre sus culturas de origen, las sociedades de donde provienen, los motivos que le hicieron desplazarse, las características familiares, y otros factores específicos, constituyen un elemento básico para conseguir una respuesta adecuada al sistema. El número de acogidas aumentó a partir de 1993, con un ligero descenso en 2007. Desde 1993 hasta 2007 las comunidades autónomas que recibieron mayor número de menores migrantes no acompañados fueron Andalucía, Valencia, Cataluña, Euskadi, Canarias y Madrid, nombradas por orden de acogida. (González, 2007; Quiroga, 2009)

MÉTODO

Esta investigación, de carácter cualitativo, se realiza a través de un estudio de caso.

Participante

El participante nació en un país del Norte de África, en 1997. Era hijo único, su familia tenía una casa en propiedad y sus padres trabajaban. El padre trabajaba en la madera y el ladrillo, la madre trabajaba en el mercado, en la venta de abalorios y complementos de bisutería. Cuando el participante tenía unos 11 años aproximadamente, su padre enfermó del corazón y murió repentinamente; por lo que

él tuvo que dejar de seguir asistiendo al colegio para ayudar en el mercado. Después de unos meses su madre fue diagnosticada de un tumor que acabaría quitándole la vida tras dos años. Se queda solo, entonces decide coger una bolsa de viaje que llena con todo aquello que le pudiera ser necesario llevar en su viaje, un par de pantalones, algunas camisetas, su documentación y algunos abalorios de los que vendía su madre para intentar venderlos y conseguir así algo de dinero. Durante el camino se desanimaba y creía que no podría caminar mas, entonces pensaba en lo que le hizo salir de su ciudad, abandonar la casa donde creció y marcharse. Llegó a la casa de su abuela al verla corrió hacia ella, y a pesar de no haberla visto en muchos años sintió en ella esa mezcla de sentimientos entre esperanza e ilusión. Él le cuenta todo lo sucedido y ambos deciden que quedarse allí, es la mejor opción. La abuela no tiene muchos recursos. Vive sola con uno de sus hijos. Algunos amigos de la familia les ayudan económicamente al conocer la situación en la que se encuentra. Reúne al fin algo de dinero y junto algunos amigos hablan con una persona que dice ser capitán de un barco y puede llevarle hasta España. Entonces piensa que es su oportunidad de salir de la penuria. Él entrega todo su dinero al capitán del barco, quien le cita para salir en una semana y emprender así su viaje hasta España. A la semana siguiente le comunican que no podrá llevar equipaje, de manera que intenta llevar toda la ropa que pueda puesta. El barco era una patera, diminuta, con muy poco espacio, donde aproximadamente viajaban unas 40 personas, incluidas mujeres y niños. Él recuerda aquel viaje como el peor de su vida. Hacía frío, la sal del océano le dañaba la piel. Finalmente llega a España con miedo pero con felicidad. Era un viajero sin equipaje alguno. Todo resultaba caótico y decidió parar por vez primera desde que empezó su viaje. Se sentó y observó; una pareja de turistas se le acercaron y hablaron con él. Era una pareja que venía de Londres a pasar un tiempo en Granada. La pareja decide hospedarlo en su casa. Le compran ropa, le dan de comer, lo llevan al médico, lo convierten en uno más. Como uno más de su familia, por lo que él se va integrando, aprende modales, costumbres y ve en ellos los padres que extrañaba. Se agota el tiempo de vacaciones de la pareja de londinenses y se ven obligados a dejarlo en un Centro de Acogida Inmediata.

Intervención

La intervención se realizó durante los cuatro meses que permaneció ingresado en el CAI; durante el primer mes se observó y se realizó el diagnóstico. El acercamiento se realizó a través de la simpatía para que la interacción comunicativa fuese más eficiente (García-Ramírez, 2012; Lozano y García-Ramírez, 2014). De esa manera se descubrió que la música y el dibujo podrían utilizarse para interaccionar y mejorar su vida. Por lo que se entró en una dinámica de carácter repetitivo con finalidad desarrollar la creatividad y las habilidades sociales del participante con respecto a los demás (Fiorini, Inguscio, y García-Ramírez, 2014).

También es necesario tener en cuenta que las medidas explícitas de las actitudes hacen referencia a valores y juicios evaluativos relativamente controlados, deliberados y conscientes. Las medidas implícitas de las actitudes constituyen evaluaciones más rápidas, inconscientes y difíciles de controlar. De estas últimas se derivan las denominadas actitudes implícitas de las personas, que se caracterizan por su fuerza, estabilidad y duración en el tiempo. Así, es como se encuentra un punto de inflexión desde el que trabajar la realidad social como un proceso dialéctico entre la objetivación, y la legitimación de unos procesos sociales, que se institucionalizan generando valores socialmente compartidos. Aunque a cada persona le guste algo diferente siempre existe la necesidad de aprender. (Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2002; Fiorini y García-Ramírez, 2013; Lara y García-Ramírez, 2014)

El participante no era una persona problemática, hacía las cosas bien pero no había diferencia con quien no las hacía del mismo modo. No era reforzado de manera positiva por ir a la escuela, no tener problemas, ser limpio y ordenado o cuidar sus cosas. La única diferencia era la paga. Por lo que se decide proporcionar un teclado y una guitarra al participante en la biblioteca. Se le dijo que sería bueno contar las experiencias o miedos a través de la música, porque es un idioma universal, aunque hubiesen diferencias entre nuestros idiomas la música ayuda a entenderse. En ese momento su cara cambió. No podía creerlo. Entonces dijo “Mi suerte cambia”. Él empezó a tocar el teclado. Durante un largo tiempo no se dijo nada. Él tocaba el teclado con el único fin de sentir la música, mientras se intentaba regalarle por unos minutos la sensación de libertad, de abrazar lo que le hacía feliz. A él le encantaba la música.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el tiempo él dejó de meterse en su cuarto para escuchar música, cambió a tocarla. Así se mejoraron sus relaciones interpersonales con demás. En cuanto a sus emociones, él se sentía reforzado, por lo que su tristeza empezó a desaparecer. A su modo, se sentía especial, querido. Así que dejó de pasear en soledad. Siguió sin hablar mucho de que sentía, pero cuando tocaba expresaba sus sentimientos. Su cara cambiaba de expresión. Cuando cantaba cerraba los ojos y era en ese instante cuando a través de la música se expresaba. A través de la música se consiguió mejorar la situación del participante. Cuando él no entendía algo tampoco aceptaba que alguien quisiera hacerle entrar en razón. Quería estar sólo cuando las cosas no le salían bien. En cambio, a través de la música el trato con él fue tan diferente que no sólo permitía que se hablara con él en sus días malos sino que además era él quien buscaba ayuda.

La realidad social como un proceso dialéctico entre la objetivación, y la legitimación de unos procesos sociales, que se institucionalizan generando valores socialmente compartidos, dedico una especial mención a que en los centros de acogida inmediata, se debería de trabajar desde este punto. Desarrollar las actitudes positivas a través de lo que uno sabe hacer, potenciarlo y dejar de lado todo lo malo que se arrastra de un pasado. (Berger y Luckmann, 1968; Valencia y Garcia-Ramirez, 2014)

La música ayudó a expresar sus emociones, le hizo hablar de todo lo que vivió en un pasado, le hizo sentirse bien. La música se utilizó para desarrollar la simpatía y así conocer y comprender su forma de sentir y vivir.

Él duerme cada noche con una manta vieja de la Cruz Roja que tapa con otras mantas. Cuando se le preguntó: ¿Por qué guardas esa manta vieja? Él respondió con otra pregunta: ¿Guardas tú la manta de cuando eras un bebé? Para mí significa cambio, nueva vida... Ese día entendí que lo que se puede ver es sólo una diminuta parte del tesoro que cada persona esconde de su historia, de su esencia.

Limitaciones

La normativa sobre un CAI es que debe diagnosticar y derivar a los menores a centros residenciales en los cuales se cubren sus necesidades hasta la mayoría de edad. El diagnóstico recoge los principales datos del menor sobre su posible integración, escolarización, lazos familiares y personales, etc. Por lo que se llega a tener la impresión de no haber terminado ya que no se implementa el tratamiento, queda un sentimiento agrio después de ganar el respeto y la confianza del menor ya que éste es derivado a otro centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P.L., Luckmann, T. (1996). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775.
- Bueno Abad, J.R., & Mestre Luján, F.J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: Un modelo de intervención social. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170.
- Capdevila, M.C., & Puig, M.F. (2003). *Los Menores extranjeros indocumentados no acompañados: MEINA*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Escobar, A. (2005). Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. *Revista de estudios sociales*, 22, 15-35.
- Fiorini, M., & García-Ramírez, JM. (2013). Cap. 5: Técnicas de grupo y creatividad aplicadas en el ámbito universitario, en Villena, MD., Muñoz, A. *Recursos para tutoría en el aula universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fiorini, M., Inguscio, L., & Garcia-Ramirez, JM. (2014). Correlatos electroencefalográficos durante la dramatización de un cuento infantil de naturaleza repetitiva. *ReiDoCrea*, 3, 309-317. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32894>
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36. [<http://digibug.ugr.es/handle/10481/22300>].
- González, I.L. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. Prolegómenos. *Derechos y Valores*, 10(19), 149-162.
- Lara Guardia, N. G., Garcia-Ramirez, JM. (2014). Educación en valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDoCrea*, 3, 285-308. [<http://digibug.ugr.es/handle/10481/32878>].
- Lozano Santos, D., Garcia-Ramirez, JM. (2014). La imaginación en menores de contextos educativos marginados. *ReiDoCrea*, 3, 261-266. [<http://digibug.ugr.es/handle/10481/32855>].
- Quiroga, V. (2009). Menores Migrantes no Acompañados: Nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 14, 8-14.
- Valencia-García, N., García-Ramírez, J.M. (2014). A través de la lectura. *ReiDocrea*, 3, 273-284. [<http://digibug.ugr.es/handle/10481/32877>].

REVISIÓN DE LOS SÍNDROMES QUE COMPORTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

REVIEW OF SYNDROMES INVOLVING MATHEMATICS LEARNING DISABILITIES. EDUCATIONAL INTERVENTION PURPOSES

Patricia Balaguer Rodríguez | Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. [pbalaguerr@uoc.edu]

Raúl Tárraga Mínguez | Universitat de València. Departament de Didàctica i Organització Escolar. [Raul.Tarraga@uv.es]

Recepción: 19 de noviembre de 2014 | Revisión: 19 de septiembre de 2014 | Aceptación/Publicación: 20 de septiembre de 2014
Evaluado por: Marzia Fiorini. Università di Cassino | Karen McMullin. Trent University

RESUMEN

Las dificultades de aprendizaje en matemáticas (DAM) co-ocurren frecuentemente con diferentes síndromes y/o trastornos presentes hoy en día en las aulas, entre los cuales se han destacado la Espina Bífida, el Síndrome de Turner, el Síndrome de X Frágil y el Síndrome de Williams.

El planteamiento de la investigación es realizar una revisión y síntesis de síndromes que comportan DAM, como base que sustente futuras intervenciones. Estas investigaciones tienen un papel fundamental para el profesorado ya que pretenden facilitar las detecciones de las dificultades y por otro lado, orientar en las intervenciones, una vez conocidas las dificultades que estos síndromes pueden comportar.

Para la revisión se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Education Resources Information Center (ERIC) e ISI Web of Science. La búsqueda se ha realizado a través de palabras clave como "Mathematical Learning Disability", "Spina Bífida", "Turner Syndrome", "Fragil X Syndrome", "Williams Syndrome", "Dyscalculia", "Acalculya", "Math Disabilites", "Arithmetic Disabilities", "Word Problem Learning Disabilities" y "Math Disorders".

Los resultados obtenidos han sido aclaratorios en cuanto a las características de los síndromes investigados, así como en el caso de la espina bífida que en gran parte de los casos viene acompañada de la hidrocefalia, de la cual hemos recogido información para el conocimiento de los lectores del presente artículo.

Gracias a estas búsquedas se ha conseguido averiguar las características principales de los síndromes investigados permitiendo un conocimiento de los mismos que facilite el diagnóstico así como también aquellas dificultades matemáticas que estos trastornos comportan.

Palabras clave: Dificultades aprendizaje matemáticas | Espina bífida | Síndrome de Turner | Síndrome X frágil | Síndrome de Williams

ABSTRACT

Mathematics learning disabilities (MLD), often appear together with different syndromes and/or conditions present today in classrooms, among which the following have been highlighted: Spina Bifida, Turner Syndrome, Fragile X Syndrome and Williams Syndrome.

The aim of this research study is to review and synthesize syndromes associated with MLD as a base to support future interventions. This research has a key role for teachers as it is intended to facilitate the detection of difficulties and on the other hand, guide interventions, once the difficulties that these syndromes may involve are known.

For the review a comprehensive search of the literature was conducted in the databases: Education Resources Information Center (ERIC) and ISI Web of Science. The search was performed using keywords like "Mathematical Learning Disability", "Spina Bifida", "Turner Syndrome", "Fragile X Syndrome", "Williams Syndrome", "Dyscalculia", "Acalculia", "Math Disabilities", "Arithmetic Disabilities", "Word Problem Learning Disabilities" and "Math Disorders".

The results served to clarify the characteristics of the syndromes, as well as in the case of Spina Bifida, which in a large number of cases is accompanied by hydrocephalus, which we have collected information about for the understanding of readers of this article.

As a result of these searches, we have been able to find out the main features of the syndromes investigated providing a knowledge of them which facilitates diagnosis as well as the math problems associated with these disorders.

Key Words: Mathematical Learning Disability | Spina Bifida | Turner Syndrome | Fragile X Syndrome | Williams Syndrome

Introducción

El planteamiento previo de la investigación es realizar una revisión y síntesis de síndromes que comportan dificultades de aprendizaje en matemáticas (DAM en adelante). Esta revisión y reflexión se puede entender como un paso previo a la intervención educativa, enfocada como parte de la prevención, al proporcionar información a docentes, padres y personal educativo podemos conseguir una educación de calidad partiendo de las necesidades de los alumnos para conseguir un desarrollo óptimo de sus cualidades.

Desde una mejor comprensión de las dificultades que pueden derivar de estos síndromes se podrán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar intervenciones individualizadas atendiendo así a la diversidad con la que cuentan las aulas hoy en día.

Las DAM son identificadas como problemas significativos en el desarrollo de la adquisición de las habilidades relacionadas con la misma. Estas dificultades no serán ocasionadas por el retraso mental, por una inadecuada o escasa escolarización, ni por

déficits visuales o auditivos, solo se clasifican en base a un deterioro o alteración en los rendimientos escolares o de la vida cotidiana (DSM-IV, 2003).

En la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM V) las dificultades de aprendizaje pasan a denominarse dificultades específicas del aprendizaje están enmarcadas dentro de los trastornos del neurodesarrollo; dichas dificultades pueden encontrarse en lectura, escritura y matemáticas, en la que este artículo se centra. Los criterios diagnósticos para el trastorno del cálculo (315,1) son:

- La capacidad para el cálculo, evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de la esperada dados la edad cronológica del sujeto, su cociente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.
- Si hay un déficit sensorial las dificultades para el rendimiento en cálculo exceden de las habitualmente asociadas a él.

Las DAM incidirán en diversas actividades del sujeto, en actividades de la vida cotidiana, en las habilidades lingüísticas -comprensión, empleo y denominación de operaciones y símbolos matemáticos-, habilidades perceptivas -reconocimiento y lectura de signos o conjuntos aritméticos-, habilidades de atención -copiar y recordar números y operaciones básicas- y las habilidades matemáticas -seguir las secuencias de cada paso de las operaciones aritméticas-. (Castejón y Navas, 2007)

Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas se observan en el 3-8% del alumnado y se conceptualizan como "dificultades matemáticas", "discalculia del desarrollo" o "dificultades del aprendizaje aritmético". Respecto al origen de las DAM encontramos trastornos metabólicos, neuroanatómicos, neuropsiquiátricos, o genéticos como las consecuencias del síndrome del cromosoma X frágil o del síndrome de Turner que son, entre otros, en los que se centra este artículo (Bafalluy y Pérez, 2014). Las dificultades en matemáticas suelen asociarse a los trastornos del desarrollo del lenguaje de tipo receptivo, a los trastornos del desarrollo de la lectura y escritura, a los trastornos del desarrollo en la coordinación y a las dificultades en atención y memoria, esto se ve evidenciado en que generalmente los niños muestran una limitada capacidad de comprensión en comparación a sus pares (Castejón y Navas, 2007). Pero también vienen asociados a algunas enfermedades congénitas como la espina bífida, el síndrome de Turner, síndrome X frágil o síndrome de Williams.

Las DAM están delimitadas por los criterios de discrepancia, referente a un rendimiento matemático por debajo de lo normal según edad, curso y CI; de exclusión, centrado en un bajo rendimiento no derivado de déficit intelectual o sensorial, trastornos socioemocionales o situaciones de privación socio-cultural; y la persistencia, requiriendo una instrucción especial durante un tiempo prolongado como apoyo a la enseñanza en el aula ordinaria (Acosta y col., 2012).

Investigaciones confirman que los síndromes comentados comportan DAM. "La espina bífida (SB) es un defecto del tubo neural (...) que se asocia con una alta incidencia de la discapacidad en matemáticas" (English, Barnes, Taylor y Landry, 2011), según estudios de Mazzocco (2009) "las dificultades de aprendizaje matemático de las niñas con síndrome de Turner son frecuentes, significativas y persistentes". Murphy (2009) comenta que "la tasa de prevalencia de las discapacidades de aprendizaje matemático entre los niños con síndrome de X frágil (SFX) (...) es superior a la reportada en la

población general”, finalmente en referencia al síndrome de Williams “también se han reportado alteraciones graves en las matemáticas” (O’Hearn y Luna, 2009).

Partiendo de esta revisión se pretende reflexionar sobre las implicaciones de la existencia de estos síndromes para la definición de DAM en matemáticas y qué implicaciones prácticas tiene.

El objetivo de esta revisión es conocer los síndromes que comportan dificultades de aprendizaje en matemáticas como base para la mejora de las intervenciones prácticas que se puedan realizar posteriormente.

En el artículo de Rojas y colaboradores (2011) sobre la intervención didáctica como ayuda a los alumnos con discalculia, se ha comprobado que la de la metodología utilizada en sus investigaciones contribuye al progreso académico de los estudiantes de manera satisfactoria, ya que propiciaron procesos como el refuerzo de conceptos matemáticos, el aumento en la participación, la motivación y el interés por el trabajo en clase, lo que contribuyó al desarrollo interior de los alumnos haciéndolos capaces de enfrentarse a situaciones nuevas que demandaran, entre otras, habilidades matemáticas.

Estos mismos autores nos descubren que la metodología de trabajo cooperativo ayuda a la mejora del rendimiento de alumnos con discalculia, fomentando las relaciones sociales y en las que la desmotivación, distracción, miedo y timidez quedan de lado dando paso a la participación conjunta, la curiosidad y un clima dado al aprendizaje (Rojas y col., 2011).

Esta revisión y reflexión se puede entender como un paso previo a la intervención educativa, enfocada como parte de la prevención, al proporcionar información a docentes, padres y personal educativo podemos conseguir una educación de calidad centrada en partir de las necesidades de los alumnos para conocer qué ayudas podemos proporcionarles para conseguir un desarrollo óptimo de sus cualidades.

Partiendo de una mejor comprensión de las dificultades que pueden derivar de estos síndromes se podrán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar intervenciones individualizadas atendiendo así a la diversidad con la que cuentan las aulas hoy en día.

Es un factor de gran importancia la detección por lo que el conocimiento de los patrones de fenotipos conductuales de los diversos síndromes que conllevan las DAM nos ayudará a la atención temprana del alumnado, interviniendo desde el comienzo de su desarrollo y acompañándolo durante todo el camino, ya que cuanto mayor es la edad en la que se diagnostica al alumno mayores y en más cantidad serán las necesidades que tendrán y en la misma medida las ayudas que debemos ofrecerles para proporcionarles una educación personalizada, individualizada y de calidad.

Así pues artículos de investigación centrados en los diversos síndromes pueden ayudarnos al conocimiento de características generales como es el caso de SFX, este síndrome se presenta puntos débiles como déficits cognitivos a nivel cognitivo, problemas con la memoria verbal a corto plazo, memoria visoespacial, atención selectiva y dividida, inflexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y dificultades en la resolución de problemas (Robles, 2011). Algunos de las conductas observables son similares a las dadas en niños autistas, como movimientos estereotipados, evitación de la mirada, intereses repetitivos o resistencia a los cambios, por lo que es necesario

realizar un diagnóstico clarificador y sin errores para poder centrar las ayudas en las verdaderas necesidades de los alumnos.

El síndrome de X Frágil es uno de los más abundantes después del Síndrome de Down, pero, por otro lado, el síndrome de Williams (WS) es una de las enfermedades considerada rara o infrecuente, al contrario que en el SFX el WS se da casi en exclusividad en niñas y de manera excepcional en niños, algunas de las características que nos puede ayudar al diagnóstico es la discrepancia entre la capacidad intelectual (retraso leve o moderado) y las notables habilidades lingüísticas, por encima de lo esperado según el CI y la edad cronológica, suelen presentar también problemas cardíacos, endocrinos, alteraciones del sueño, hiperacusia selectiva o alteraciones en la cognición selectiva (Puente y col. 2010).

En el caso de la Espina Bífida es una discapacidad congénita que al presentarse de manera física en la espalda de los neonatos es diagnóstico inmediato, las características que pueden presentarse con esta discapacidad son problemas de habla, derivados en dificultades en la lectura y escritura, y la interiorización de conceptos matemáticos. El 35% de los afectados presenta deficiencia cognitiva, en grado ligero en su mayoría, destacando dificultades en la percepción, atención, motricidad, memoria y manejo de números (Seibert, 2010).

Método

Las bases de datos utilizadas para esta investigación son Education Resources Information Center (ERIC) e ISI Web of Science. La búsqueda se ha realizado a través de palabras clave como "Mathematical Learning Disability", "Spina bifida", "Turner Syndrome", "Fragil X Syndrome", "Williams Syndrome", "Dyscalculia", "Acalculya", "Math Disabilites", "Arithmetic Disabilities", "Word Problem Learning Disabilities" y "Math Disorders".

Para tener datos actualizados de posibles investigaciones, resultados, en general, información actualizada intento que los artículos estén publicados en los últimos 5 años, desde el 2009, ya que es conocido que un artículo se escribe después de la investigación y que no se publica nada más terminarlo, la publicación del mismo puede llevar meses, por lo que, es posible que artículos publicados en los últimos años hayan sido ya refutados. Cabe señalar que, en ocasiones no se han encontrado artículos actuales por lo que nos hemos apoyado en otros publicados con anterioridad al año 2009 como artículos del 2001, 2003 o 2004.

A parte del año de publicación y de la detección de las palabras clave, la lectura de los abstracts de los artículos ayudan a escogerlos o descartarlos, ya que es posible que el título o las palabras clave sean los adecuados pero la investigación va por otras líneas de interés diferentes a la presente. La muestra desde la que parte la investigación es un criterio de exclusión muy importante, ya que los artículos que conforman la búsqueda deben ser con personas con DAM sin ningún otro tipo de trastorno asociado como trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del espectro autista, trastornos del lenguaje, etc.

Para la lectura y profundización de los artículos se ha utilizado la aplicación MENDELEY, que nos permite la creación de bibliografía con diferentes normativas, en este caso la normativa APA (American Psychological Association), esta aplicación nos ayuda a remarcar puntos importantes, guardar los archivos ordenados por carpetas, compartir información con otros usuarios y crear grupos donde compartir documentos de interés común.

Resultados

Las enfermedades en las que se basa este artículo producen trastornos específicos en el desarrollo de los alumnos, de las cuales se derivan todo tipo de consultas por parte de padres, docentes, y demás personal relacionado con estos alumnos, y por lo que es necesario un diagnóstico acertado para poder llevar a cabo una intervención, intentando en todos los casos que se lleven a cabo desde la edad más temprana posible, personalizada y desde una perspectiva interdisciplinaria, pues todos sabemos que todas las asignaturas están relacionadas, pero en este caso, nos centramos en síndromes que afectan en mayor grado las competencias de las matemáticas, siendo estas trabajadas, principalmente, en la asignatura denominada con el mismo nombre.

- **Síndrome de X Frágil.** En primer lugar, cabe destacar el que Síndrome de X Frágil es la primera causa de discapacidad intelectual hereditaria, que se manifiesta en trastornos del lenguaje, conducta y aprendizaje. Hemos podido comprobar mediante el estudio de Ferrando-Lucas y Puente-Ferreras (2008) que el 60-70% de las personas afectadas por esta mutación completa tienen un cociente intelectual general dentro de la normalidad, pero el 100% de ellas presenta dificultades en las matemáticas sin olvidar que puede producir trastornos emocionales y los cuales también se tiene que tratar e intervenir. Según Murphy y Melissa (2009) las matemáticas son un área deficitaria en las personas con SXF caracterizada por un perfil de desafíos en los conceptos numéricos, como el conteo, o el conocimiento de los números. La comprensión de este perfil relacionado con las capacidades matemáticas y la relación con las capacidades cognitivas es la que deja entrever las dificultades de aprendizaje de las matemáticas del alumnado con este trastorno.
- **Síndrome de Turner.** En lo relacionado con el Síndrome de Turner, el cual afecta a mujeres y niñas, son frecuentes las alteraciones neuropsicológicas que le acompañan determinando un perfil cognitivo característico. El conocimiento de estas características definitorias promueve una mejora en la calidad de vida de los pacientes actuando desde una intervención precoz y procurando una orientación adecuada a las familias y las propias alumnas. Es conocido que el ST parte de una disfunción cerebral que afecta tanto al aprendizaje escolar como a la personalidad, lo que repercute en su comportamiento y en las relaciones sociales, por lo que no debemos olvidar la importancia de la educación emocional. En el capítulo de Puga (2004) confirmamos que el cociente intelectual de alumnas afectadas por ST se encuentra en un nivel medio bajo comparado con el resto del alumnado. Los déficits que se derivan son en el área espacial, el razonamiento, la rapidez en el trabajo, la memoria y la atención y dentro el lenguaje, en mayor medida las habilidades aritméticas, todas estas dificultades están implicadas en el comienzo de la escolaridad afectando a la lectoescritura y al cálculo, el cual nos atañe, y en edades superiores en matemáticas, física o química, estas dos últimas materias se basan en conceptos matemáticos complejos. Sin embargo, López Siguero (2012) comenta que el rendimiento de estas alumnas no se ve afectado, ya que a pesar de que tienen dificultades en el área de matemáticas, entre otras, su rendimiento no se ve afectado ya que se compensa con una mayor responsabilidad de sus tareas escolares y capacidad de trabajo, aunque sigue siendo recomendable un apoyo adicional en cuanto a las materias escolares y las emociones.
- **Espina Bífida | Hidrocefalia.** En el caso de la espina bífida viene de la mano con la hidrocefalia puesto que casi el 80% de los bebés con espina bífida presenta a su vez este trastorno que está producido por una acumulación excesiva de líquido cefalorraquídeo en el cerebro provocando una dilatación

anormal de los ventrículos cerebrales. Si bien, el conocimiento de las características de cada uno de los síndromes es de gran importancia para el diagnóstico e intervención, cabe decir que según los datos publicados en Octubre del 2012 por la Organización Mundial de la Salud, hasta un 70% de los casos se podrían prevenir con la ingesta de unas cantidades recomendadas de ácido fólico por parte de las madres durante el embarazo. (Titos y Peiró, 2013). Así pues, dada la gran relación que se da entre estos dos trastornos considero de gran interés añadir cuales son las principales dificultades de aprendizaje por parte del alumnado con hidrocefalia, las cuales se añadirán a las que expondremos más adelante relacionadas con la espina bífida. Estos alumnos pueden presentar dificultad en las habilidades verbales, perceptivas, motoras o sociales, en la memoria, atención, capacidad de organización o problemas emocionales, pero en este caso, nos centraremos en aquellas dificultades a nivel matemático que pueden presentar y que se dan al comienzo de los razonamientos abstractos como el álgebra o geometría, debido a la escasez de habilidad para el razonamiento abstracto y la dificultad para la orientación espacial respectivamente.

- **Espina Bífida.** Centrándonos en la espina bífida, las dificultades en el procesamiento matemático de estos alumnos se hace visibles desde la educación infantil, en los que estos alumnos no tienen bien desarrollada la comprensión de correspondencia de los números, son menos hábiles en contar de memoria y tienen dificultades en la comprensión de las cantidades. Las habilidades motrices y visuales pueden contribuir de manera significativa a la mejora de las habilidades matemáticas a través de tareas de destreza motora fina, como la colocación de pequeñas clavijas en una ranura, que están directamente relacionadas con los conceptos de conteo y habilidad viso-espacial relacionada con la comparación de cantidades en la que presentan dificultades (English et al., 2011). Estos hallazgos sugieren que las dificultades del procesamiento matemáticos del alumnado con espina bífida pueden ser intervenidas desde edades tempranas, los autores suscitan que estas tareas de intervención pueden desarrollarse también en diferentes edades basándose en diferentes competencias cognitivas y desde diversas habilidades motrices.
- **Síndrome de Williams.** El último de los síndromes que tratamos en este artículo es el Síndrome de Williams, el cual en el perfil cognitivo, el que atañe a la labor educativa, se caracteriza por presentar un retraso mental con un cociente intelectual entre 40 y 70, siendo esta una de las características definitorias del SW (Puente, 2010). Estos resultados intelectuales vienen acompañados de dificultades en la motricidad, tanto gruesa como fina, aspectos emocionales y conductuales, tales como, hiperactividad, escasa concentración, impulsividad y comportamiento perseverante similar a los alumnos con espectro autista, todas estas características, aun sin centrarse en las habilidades matemáticas están continuamente relacionadas con éste y las demás áreas. Las dificultades matemáticas más destacables se producen en la cognición espacial. Las dificultades en las habilidades viso-espaciales, numéricas y de solución de problemas que padecen estos alumnos son añadidas a dificultades motoras por lo que la intervención a nivel psicopedagógico es ineludible. Ambas habilidades, matemática y motora, se pueden trabajar de manera conjunta, al igual que lo propuesto por English (2011) con los alumnos con Espina Bífida. Puente (2010) propone intervenciones relacionadas con las rutinas similares a los utilizados con trastornos como Espectro Autista o Síndrome de Rett, ya que los alumnos con SW atienden mejor a tareas con componentes sociales incluyendo habilidades verbales expresivas, por el contrario, las tareas manipulativas se ven afectadas por los problemas de atención si estas exigen un grado de complejidad organizativa.

Discusión y Conclusiones

En cuanto a las características que los diferentes síndromes presentan cabe destacar las dificultades en los conceptos numéricos, el conteo y conocimiento de los números en el caso de Síndrome de X frágil. En cuanto al Síndrome de Turner remarcamos el razonamiento, la velocidad en el trabajo, la memoria y la atención. En lo referente a la hidrocefalia son en el álgebra, la geometría, los razonamientos abstractos, la memoria, organización y atención en las que se observan mayor dificultad. La comprensión, memoria y comprensión de cantidades son las características que definen las dificultades en las habilidades matemáticas de las personas con Espina Bífida y por último, en cuanto a el Síndrome de Williams, la concentración y la impulsividad caracterizan a el alumnado que presenta afectado por dicho síndrome.

Se puede comprobar con este pequeño resumen que capacidades como la memoria o la atención están presentes en la mayoría de los síndromes mencionados los que nos hace reflexionar sobre la posibilidad de un origen más biológico de lo que se ha venido pensando hasta el momento. Estos resultados buscan ser un apoyo para un ajuste en la intervención.

El objetivo perseguido durante toda la investigación ha sido crear un foco de conocimiento que sirviera como base para el desarrollo de futuras intervenciones, en alumnos con los síndromes estudiados. Con el fin de contribuir en que las acciones que se definan para cada uno de los posibles casos, tenga un sustento teórico que permita una delimitación de las dificultades y necesidades los síndromes comportan, sin olvidar que cada uno de los casos conlleva unas características individuales que a su vez son de gran importancia en el tratamiento.

Ferrando-Lucas y Puente-Ferreras (2008) concluyen con el objetivo que persigue esta investigación, que el mejor conocimiento del síndrome deriva en una detección de las características, lo que facilitará un diagnóstico temprano y la posibilidad de una intervención adecuada y a la mayor brevedad posible. En este caso, estos autores se centran en el SXF pero esta idea se puede extrapolar al resto de síndromes, estén o no relacionados con la matemáticas, no cabe duda que en todas las áreas de la educación es necesaria la ayuda a todo tipo de alumnado siendo conocedores de las características, intereses y necesidades de cada uno de ellos, para poder desarrollar una educación individualizada y de calidad.

No hay que olvidar la importancia del diagnóstico precoz, en el cual sería conveniente un estudio neuropsicológico como parte habitual en los programas de atención temprana para la mejora y enriquecimiento de su inteligencia, ya que la plasticidad cerebral es inversamente proporcional a la edad. El diagnóstico precoz es un eslabón clave para la cadena a la que llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual se encuentran el resto de eslabones, la intervención y la educación para todos, todos ellos necesarios para conseguir el objetivo común, una educación inclusiva, individualizada y de calidad.

Como docentes debemos ser conscientes que tenemos la obligación de crear ambientes con condiciones óptimas para que se desarrolle el aprendizaje, y guiar a todos los alumnos, orientándoles en todo momento para que sean capaces de alcanzar con éxito todos los objetivos y tareas propuestas. Cabe destacar que la respuesta educativa, hacia cualquier trastornos o necesidad educativa, que presente o no diversidad funcional, sean cuales sean las características personales, debe estar sustentada en la interacción y colaboración entre escuela y familia, ya que es desde

esta manera de actuar desde la cual conseguiremos una educación integral en todos los ámbitos de la vida del alumno.

"La diversidad es una característica de la naturaleza humana, por lo que en el campo educativo, no encontraremos dos alumnos que sean iguales". (Titos y Peiró, 2013)

De acuerdo con la cita de Titos y Peiró (2013), en las aulas nos encontramos con multitud de alumnos, cada cual con sus características personales y familiares que lo hacen diferente de sus compañeros, no solo existe la diversidad cognitiva, en la cual se ha centrado este artículo, si no que existen a su vez diversidad cultural y social que afecta de igual manera el aprendizaje del alumnado y que por tanto no hay que dejar de lado.

Es de gran importancia ser conscientes de que todos los síndromes y trastornos comentados son definitorios para las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, pero existen dificultades en dichas habilidades de los cuales no tenemos la causa médica claramente diagnosticada y que hacen de su diagnóstico una labor de gran complejidad para los docentes.

Dificultades como la discalculia pueden ser trastornos sin causas médicas previas lo que la hace más invisible a las dificultades comentadas en este artículo, y por ello igual o más importante es

su diagnóstico prematuro y una intervención adecuada a las características que cada alumno presenta. Además de las dificultades matemáticas que pueden presentar todos los trastornos mencionados, no hay que olvidar que estas pueden ir acompañadas de otros factores que dificulten aún más su educación como puede ser problemas visuales o dificultades motoras, entre otros.

Finalmente, considero de gran importancia la intervención, desde el total conocimiento de las características expuestas anteriormente, de todos y cada uno de los alumnos que por diversas causas puedan necesitar un apoyo educativo extra, por lo que nos aventuramos a dejar varios principios básicos que pueden servir de guía para poder realizar una intervención fructífera y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado:

- Plantear objetivos útiles y alcanzables.
- Utilizar materiales facilitadores.
- Establecer ritmos de trabajo adecuados a las posibilidades de cada alumno/a.
- Utilizar estrategias metodológicas adecuadas.

Estos principios básicos deben ir acompañados de estrategias metodológicas como, entre otras:

- Reforzar los mensajes orales con gestos y signos.
- Proporcionar una enseñanza asistida para la manipulación en los casos con dificultad en las habilidades motoras, y retirar progresivamente la ayuda.
- Comenzar las evaluaciones con tareas en las que el éxito esté asegurado.
- Utilizar refuerzos sociales positivos para afianzar el aprendizaje y mejorar la confianza en sí mismos.

Estas son estrategias y principios básicos que pueden ser utilizados con alumnos de características diferentes pero que son de gran utilidad para reforzar conceptos clave

de la educación emocional, como la autonomía personal, autoconcepto, autoestima y aprendizaje.

El estudio ha estado limitado ya que los trastornos y síndromes comentados vienen envueltos en diferentes dificultades de aprendizaje, no solo matemáticas, por lo que los problemas en las habilidades matemáticas están influidas por determinantes externos como dificultades en el lenguaje, la memoria, la motricidad y/o las emociones. Así pues, no debemos intervenirlas de manera aislada, pues, en educación todas las habilidades están interrelacionadas, y desde una perspectiva interdisciplinar las mejoras que se consigan serán para el desarrollo conjunto del alumnado.

Consideramos de gran importancia estas líneas de investigación ya que facilitan las tareas de diagnóstico y a su vez promueven intervenciones tempranas, partiendo de modelos de características definitorias que pueden ser de gran ayuda para todo tipo de docentes, desde tutores de aula, los cuales son los encargados de detectar las necesidades, a personal de gabinete psicopedagógico los cuales serán los que decidirán si las necesidades son parte o no de trastorno o dificultades de aprendizaje que necesiten un diagnóstico clarificador desde el que partir para una intervención fructífera.

Referencias bibliográficas

- Acosta, G., Miranda, A. Fernández, M.I., Colomer, C. y Tárraga, R. (2012). Evolución del funcionamiento ejecutivo en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la resolución de problemas matemáticos. Un estudio longitudinal. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/gacosta.pdf>
- Bafalluy, M., & Pérez, E. (2014). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje de las habilidades numéricas. *Revista de Neurología*, 58(2), 69–76.
- English, L.H., Barnes, M. A., Taylor, H.B., & Landry, S.H. (2011). Mathematical Development in Spina Bifida. *National Institutes of Health*, 15(1), 28–34.
- Ferrando-Lucas, M.T., y Puente-Ferreras, A. (2008). Niñas con síndrome X frágil: un modelo para los trastornos específicos del desarrollo. *Revista de Neurología*, 46 (1), 17–19.
- López Siguero, J.P. (Coord.) (2012). Síndrome de Turner. *Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición*. Madrid: Novo Nordisk.
http://www.seep.es/infopaciente/libro_sindrome_de_turner.pdf
- Mazzocco, M. (2009). Mathematical learning disability in girls with Turner syndrome: a challenge to defining MLD and its subtypes. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(1), 35–44.
- Murphy, M.M. (2009). A review of mathematical learning disabilities in children with fragile X syndrome. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(1), 21–7.

- O'Hearn, K., & Luna, B. (2009). Mathematical skills in Williams syndrome: insight into the importance of underlying representations. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(1), 11–20.
- Puente Ferreras, A., Fernández Lozano, MP., Alvarado Izquierdo, JM., y Jiménez Rodríguez, V. (2010). Síndrome Williams: Una enfermedad rara con sintomatología contradictoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 217–228.
- Puga González, B. (2004). Información y apoyo psicológico a la paciente con síndrome de Turner. In *Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición*. Documento en web: <http://www.seep.es/privado/documentos/publicaciones/2003ST/Cap12.pdf>
- Robles Bello, MA. (2011). Un caso de síndrome X Frágil y su intervención desde la Atención Infantil Temprana. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1333–1352.
- Rojas Suarez, AC., Contreras Hernández, AP., y Arévalo Duarte, MA. (2011). Intervención didáctica para promover el aprendizaje de las matemáticas en niños con discalculia. *Revista de La Universidad Francisco De Paula Santander*, 2(2), 5–13.
- Seibert, T., Oliveira, C., Morenos, L., Aguilar, RM., y Muñoz, V. (2010). Conceptos lógico-matemáticos en la Enseñanza Primaria en un niño con Espina Bífida y Síndrome de Arnold Chiari. *Números, Revista Didáctica de Las Matemáticas*, 73, 41–61.
- Titos, E., & Peiró, N. (2013). Estudio de las características básicas de la hidrocefalia en la infancia y adolescencia. *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*, 3(1b), 44–51.